

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO E CIÊNCIAS CONTÁBEIS**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO**

**Marina Carvalho Freitas**

**A construção da identidade de estudantes no contexto da diversidade:**  
um estudo sobre as relações de poder estabelecidos-*outsiders* na universidade pública

Juiz de Fora

2020

**Marina Carvalho Freitas**

**A construção da identidade de estudantes no contexto da diversidade:**  
um estudo sobre as relações de poder estabelecidos-*outsiders* na universidade pública

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico  
de Administração da Universidade Federal de Juiz  
de Fora como requisito parcial à obtenção do título  
de Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Angelo Brigato Ésther

Juiz de Fora

2020

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Freitas, Marina Carvalho.

A construção da identidade de estudantes no contexto da diversidade: um estudo sobre as relações de poder estabelecidos-outsiders na universidade pública / Marina Carvalho Freitas. -- 2020.

128 p.

Orientador: Angelo Brigato Esther

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Administração e Ciências Contábeis. Programa de Pós-Graduação em Administração, 2020.

1. Identidade. 2. Universidade. 3. Diversidade. 4. Relações de poder estabelecidos-outsiders. I. Esther, Angelo Brigato, orient. II. Título.


**MARINA CARVALHO FREITAS**


**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE ESTUDANTES NO CONTEXTO DA  
DIVERSIDADE: UM ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES DE PODER  
ESTABELECIDOS-OUTSIDERS NA UNIVERSIDADE PÚBLICA**


Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico  
de Administração da Universidade Federal de Juiz  
de Fora, como requisito parcial à obtenção do  
título de Mestre em Administração. Área de  
concentração: Gestão das Organizações.

Aprovada em 17 de abril de 2020

**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof. Dr. Angelo Brigato Esther - Orientador  
Universidade Federal de Juiz de Fora

  
Prof. Dr. Marcos Vieira-Silva  
Universidade Federal de São João del-Rei

  
Prof. Dr. Virgílio César da Silva e Oliveira  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Aos meus pais.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, primeiramente, pela vida e pelas infinitas bênçãos concedidas a mim.

Aos meus pais, Nivalda e Djalma, por todo investimento e confiança depositados em mim, pelo apoio e amor incondicionais e por estarem ao meu lado nesta etapa, como em todas as outras. Gratidão por ser a minha força e, ao mesmo tempo, o meu amparo. Por sempre me assegurar de que “uma coisa fique certa, amor, a porta vai estar sempre aberta, amor”.

Aos meus familiares, pelo carinho e suporte, especialmente à minha tia Esmeralda que me acolheu em Juiz de Fora e foi minha grande companheira de horas de conversas, estudos à noite e algumas tardes de lazer. Agradeço também ao tio Ricardinho e ao Gabriel, por me receberem tão bem, e à minha avó Nivalda, pelo afeto e por me proporcionar os melhores almoços.

Ao André, pelo companheirismo e por estar ao meu lado do princípio ao fim dessa jornada, tornando tudo mais leve e cheio de amor.

Aos meus grandes amigos, por proporcionarem tanta leveza, histórias e partilhas. Por resistirem às distâncias físicas e pelas visitas em Juiz de Fora. Aos meus grupos “MM’s” (e Renata) pelos afetos compartilhados e apoio mútuo, e ao “Divã dos friends”, que faz jus ao nome dividindo angústias e sorrisos no período da pós graduação.

Agradeço aos participantes da pesquisa, pela abertura comigo, por me receberem de maneira tão acolhedora e terem se disposto a partilhar tanto de suas histórias e vivências.

Ao meu professor orientador, Angelo Brigato Ésther, por ter acolhido minha proposta de investigação, pelo humor e tranquilidade na condução dos assuntos acadêmicos, sem, contudo, abrir mão da seriedade que a pesquisa requer.

Aos queridos professores Marcos Vieira e Virgílio Oliveira, por aceitarem meu convite de participarem da banca de avaliação, pelas palavras cuidadosas direcionadas a mim e pelas enriquecedoras contribuições para a concretização deste trabalho.

Ao professor Ernani Saraiva, por ter me auxiliado enormemente com o manejo do *software* NVivo, por toda sua paciência e generosidade em compartilhar comigo um pouco de seus conhecimentos.

Aos professores do programa, por todos os ensinamentos e contribuições. Aos servidores e funcionários da universidade. Aos colegas de sala pelas vivências compartilhadas, com carinho ao Igor, que foi minha dupla e amigo durante todo esse tempo, e a Eliza, que também se tornou uma amiga.

Por fim, mas de forma alguma menos importante, à Universidade Federal de Juiz de Fora, por proporcionar a realização e o financiamento desta pesquisa.

“O senhor mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto:  
que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram  
terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou  
desafinam, verdade maior.”

Guimarães Rosa, *Grande Sertão: Veredas*

(ROSA, 1976, p. 20)



## RESUMO

Diante do contexto de diversidade que constitui nossa sociedade e, consequentemente, universidade, as relações de poder se fazem presentes, visto que existem possibilidades diferenciadas no acesso aos bens e serviços em relação a alguns grupos (de gênero, cor/raça e diversidade sexual, por exemplo) e desvantagens históricas dessas populações. Nesse sentido, este estudo teve como objetivo principal compreender como se (re)constrói a identidade de estudantes no contexto da diversidade, inseridos em relações de poder entre estabelecidos e *outsiders* na universidade pública. A metodologia utilizada consistiu na pesquisa qualitativa e a pesquisa de campo contou com 22 participantes, especificamente em relação a questões de gênero, diversidade sexual e de cor/raça, sendo realizadas 15 entrevistas e dois grupos focais. Para análise dos dados qualitativos das entrevistas realizadas, bem como para análise dos grupos focais, foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo do tipo temática, com o auxílio do *software* Nvivo. A (re)construção identitária dos estudantes inseridos no contexto da diversidade na universidade pública foi compreendida através da articulação entre três processos: social/atos de atribuição (estigmatização), subjetivos (pertencimento) e o contexto específico (ambiente universitário). A partir da compreensão da tríade estigmatização-pertencimento-ambiente universitário, identificou-se que sua combinação produz possibilidades de construções identitárias com aspectos específicos, embora modificáveis. Nesse sentido, cinco configurações identitárias foram identificadas: Identidade Mimética; Identidade de Combate e Empoderamento; Identidade Ambivalente; Identidade Ameaçada Introjetada; Identidade de exaustão (exaustão-desistência; exaustão-persistência: Gabrielle Andersen). Considera-se que esta pesquisa contribuiu para a reflexão e compreensão acerca do conhecimento sobre a construção identitária de estudantes inseridos no contexto da diversidade e para uma maior compreensão do papel da universidade para aqueles e aquelas considerados *outsiders*, bem como trouxe elementos que proporcionaram pensar e apresentar implicações práticas para a pesquisa, abrindo perspectivas para novos e mais aprofundados estudos na área.

Palavras-chave: Diversidade. Universidade. Identidade. Relações de poder estabelecidos-*outsiders*.

## ABSTRACT

Given the context of diversity that constitutes our society and, consequently, the university, power relations are still present, since there are different possibilities in access to services compared to some groups (gender, color / race and sexual diversity, for example) and historical disadvantages of these populations. In this sense, this study had as main objective to understand how to (re)construct the identity of students in the context of diversity, inserted in power relations established-outsiders in the public university. The methodology used consisted of qualitative research and the field research had 22 participants, specifically in relation to issues of gender, sexual diversity and color / race, with 15 interviews and two focus groups. For the analysis of the qualitative data of the interviews carried out, as well as for the analysis of the focus groups, the thematic type Content Analysis technique was used, with the aid of the Nvivo software. The identity (re)construction of students inserted in the context of diversity at the public university was understood through the articulation between three processes: social / acts of attribution (stigmatization), subjective (belonging) and in a specific context (university). From the understanding of the triad stigmatization-belonging-university, it was identified that the combination of these three categories produces a succession of identity constructions with specific, although modifiable, aspects. In this sense, five identity constructions were identified: Mimetic Identity; Combat and Empowerment Identity; Ambivalent Identity; Introjet Threatened Identity; Exhaustion / continuity identity (Gabrielle Andersen). It is considered that this research contributed to the reflection and understanding about the knowledge about the identity construction of students inserted in the context of diversity and to a greater understanding of the role of the university for those and those considered outsiders, as well as brought elements that provided thinking and present practical implications for research, opening perspectives for new and more in-depth studies in the area.

Keywords: Diversity. University. Identity. Power relations established-outsiders.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Identidade: formas e origens, segundo Castells .....	26
Quadro 2 - Participantes das entrevistas .....	56
Quadro 3 - Participantes dos grupos focais .....	56
Figura 1 - Tríade construção identitária .....	62
Figura 2 - Construções Identitárias identificadas .....	65
Quadro 4 - Construções Identitária Identificadas .....	94

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	17
1.1	OBJETIVO GERAL E OBJETIVOS ESPECÍFICOS	17
1.2	SUJEITOS DA PESQUISA	17
1.3	JUSTIFICATIVA	18
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b>	21
2.1	INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA	21
2.2	IDENTIDADE	25
2.3	RELAÇÕES DE PODER ESTABELECIDOS- <i>OUTSIDERS</i>	33
2.4	GÊNERO	36
2.5	RAÇA/COR	43
2.6	DIVERSIDADE SEXUAL	49
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	54
3.1	PARTICIPANTES	54
3.2	PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	57
3.3	PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS DADOS	59
3.4	CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	62
<b>4</b>	<b>APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO</b>	65
4.1	CATEGORIAS DE ANÁLISE	65
4.1.1	Estigmatização (atos de atribuição)	65
4.1.2	Pertencimento (processos subjetivos)	75
4.1.3	O ambiente universitário	80
4.2	CRÍTICAS E SUGESTÕES ESTUDANTIS AOS PROCESSOS DE ESTIGMATIZAÇÃO, PERTENCIMENTO E AMBIENTE UNIVERSITÁRIO	87
4.3	CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS	93
4.3.1	Identidade Mimética	94
4.3.2	Identidade de Combate e Empoderamento	96
4.3.3	Identidade Ambivalente	99
4.3.4	Identidade Introjetada Ameaçada	101
4.3.5	Identidade de Exaustão	103
4.3.5.1	Exaustão-desistência	103
4.3.5.2	Exaustão-persistência: Gabrielle Andersen	105

<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>109</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>112</b>
	<b>APÊNDICE A – Roteiro de entrevista para gênero .....</b>	<b>121</b>
	<b>APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para raça/cor.....</b>	<b>122</b>
	<b>APÊNDICE C – Roteiro de entrevista para diversidade sexual .....</b>	<b>123</b>
	<b>APÊNDICE D .....</b>	<b>124</b>
	<b>ANEXO A - Lei de Cotas .....</b>	<b>125</b>
	<b>ANEXO B - Primeira página da Medida Provisória de nº 870/19 e a parte em que consta o Ministério dos Direitos Humanos.....</b>	<b>126</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As universidades públicas têm sido estudadas como instituições que visam os processos de formação de estudantes por meio da produção e disseminação do conhecimento, bem como por serem um espaço em que as possibilidades de reflexão e discussão acerca da realidade estão sempre presentes (SILVA, 2001). É válido ressaltar que as universidades não apresentam um conceito único ou um desenvolvimento uniforme, são permeadas por diferentes concepções e configurações (ÉSTHER, 2007).

Nesse sentido, a história das instituições, como as universidades, é também a história dos processos de socialização, do desenvolvimento da cultura e dos modos de se organizar uma sociedade. Esse processo histórico das instituições, bem como da organização da sociedade, é marcado por diversas transformações num movimento permanente de construção e reconstrução de suas próprias identidades. Isso se dá a partir das ações dos indivíduos em seus contextos (que podem ser de trabalho ou não) e são mediados pelas suas relações de trabalho e de poder (ÉSTHER, 2007).

Tendo por referência as relações produzidas na sociedade e, conseqüentemente, nas universidades, a representação das diferenças sociais presentes nas instituições, isto é, da diversidade, pode ser vista como um reflexo das relações de poder que estigmatizam pessoas e grupos sociais negando a eles oportunidades iguais e conferindo-lhes uma identidade estigmatizada (OLIVEN, 2007). Tais contradições presentes na universidade indicam que, de um lado, ela é um espaço de possibilidade de discussão e reflexão (SILVA, 2001), por outro, é também um espaço de reprodução das relações de poder (OLIVEN, 2007).

O conceito de diversidade, embora amplamente utilizado, não tem uma definição única utilizada por todos os autores, ou seja, ainda consiste em uma pluralidade de significados, debates e controvérsias no campo acadêmico e em sua aplicação nos ambientes de trabalho (CARVALHO-FREITAS et al., 2017). Dependendo da abordagem teórica, essa conceituação pode ser compreendida e explicada de diferentes formas, como diversidade política, ideológica, demográfica, de justiça social e psicológica (BLAINE, 2013).

De todo modo, o que se conclui dessa pluralidade de significados é que a diversidade se trata de um fenômeno social, determinado historicamente, que consiste na categorização dos indivíduos em grupos a partir de suas similaridades (raciais, de gênero, em classes econômicas, etc.) sendo, portanto, um conceito distinto de diferenças individuais relacionadas, por exemplo,

à personalidade e ao estilo de liderança (CARVALHO-FREITAS et al., 2017). Esse entendimento do conceito de diversidade, a partir da afiliação dos indivíduos a grupos sociais distintos, foi o responsável, segundo Konrad, Prasad e Pringle (2006), pela compreensão de questões associadas à ascensão na carreira e ao status ocupacional, conforme o gênero, por exemplo.

Vianna (2015) reitera que a diversidade está sempre ligada às diferentes pertencas grupais, acentuando suas consequências no que se refere às desigualdades sociais. Além disso, afirma que o “discurso da necessidade de reconhecimento e do respeito à diversidade cultural teve seu início no final da Segunda Grande Guerra Mundial, quando as discussões acerca de raça, racismo, discriminação, etnocentrismo adquiriram significativo redirecionamento” (VIANNA, 2015, p. 795). Afirma também que, tanto nos documentos quanto nas práticas que constituem as políticas sociais, “a noção de desigualdade foi muitas vezes subsumida ao termo diversidade” (VIANNA, 2015, p. 795).

Elias e Scotson (2000) utilizam os termos Estabelecidos e *Outsiders* para designar posições que indivíduos e grupos ocupam na sociedade. O termo Estabelecidos refere-se aos grupos/indivíduos dominantes – os detentores de poder e prestígio dentro de uma esfera social. Os *Outsiders*, por outro lado, são os que se encontram fora dessa sociedade prestigiada, sendo atribuídas a eles características ou diferenças com o objetivo de estigmatizá-los como forma de manutenção das relações de poder.

A construção dessas relações de poder se dá na reiteração e repetição de normas no tempo e, quanto mais um grupo é estabelecido em uma posição de poder, mais fácil e eficazmente conseguirá estigmatizar os que eles consideram como *outsiders*. Isso ocorre geralmente pela manutenção da coesão e da identificação grupal entre o grupo estabelecido, visto que a afirmação deste se dá através de processos de sujeição a normas e valores impostos por eles, vistos como necessários para se diferenciarem dos *outsiders* (ELIAS; SCOTSON, 2000). Dessa forma, a atribuição de uma identidade estigmatizada ao grupo *outsider* faz com que ele passe a se sentir inferior ao grupo estabelecido, tendo suas identidades influenciadas e constituídas a partir dessas relações (VEIGA, 2017).

O termo estigma, adotado ao longo do texto, refere-se a uma desqualificação de alguns indivíduos frente à sociedade, devido a características que os diferem dos demais (GOFFMAN, 2008). A sociedade cria normas para categorizar as pessoas, elegendo alguns atributos como sendo esperados e “naturais” a todos, que acabam se tornando expectativas normativas que devem ser apresentadas por todas as pessoas. Quando um indivíduo apresenta um atributo ou

uma marca que o difere dos demais, ele deixa de ser considerado uma pessoa comum, sendo reduzido a uma pessoa diminuída e, com isso, depreciada frente aos demais (GOFFMAN, 2008), constituindo-se a partir da posição que ocupa o que se denomina como *outsider* (ELIAS; SCOTSON, 2000).

O processo de estigmatização envolve, então, a atribuição de uma identidade estigmatizada para o sujeito e uma maior ou menor assunção dessa atribuição por parte desse mesmo sujeito. Tanto o processo de identificação com características quanto a maior ou menor interiorização de características depreciativas (estigma), além de fatores como suas histórias pessoais, experiências, contextos, dentre outros, vão configurando a identidade das pessoas.

Pensar sobre essas relações estabelecidas dentro das instituições, como as universidades, implica refletir sobre o conceito de identidade, visto que estudar identidade é uma tentativa de compreender como cada papel – exercido pelos indivíduos, grupos ou sociedade – é vivenciado no tempo e no espaço, especialmente em um ambiente que é permeado por relações históricas, sociais, culturais e econômicas (CIAMPA, 1996). Além disso, é inegável que existem relações de poder que buscam classificar e normatizar padrões sociais a serem seguidos, em uma tentativa de manter sob controle a possibilidade de emancipação do ser (CIAMPA, 1996).

Nesse contexto, a identidade, como tentativa de compreensão dos papéis exercidos pelos indivíduos, é concebida a partir de uma ação, que remete tanto ao passado quanto ao presente e ao futuro, mas que não limita as possibilidades de ressignificar o que o sujeito já foi, está sendo e pretende ser. A identidade é um aspecto real e sujeita à transformação (CIAMPA, 1996). Assim, os indivíduos estão sempre em um processo de configuração e reconfiguração de suas identidades.

A identidade é compreendida por Ciampa (1996) como metamorfose, visto que é entendida como “resultante de um processo histórico que articula toda nossa vivência” (LIMA, 2007, p. 620). Nesse sentido, Ciampa apresenta a identidade pela articulação das experiências dos indivíduos em um determinado contexto histórico, social, econômico e cultural. Além disso, refere-se também à identidade por meio da “perspectiva materialista como resultado da relação indivíduo-sociedade, sendo, portanto, resultante de um desenvolvimento dinâmico, em constante metamorfose” (CIAMPA, 1996, p. 223). Diante dessa afirmação, compreende-se que investigar a identidade de um indivíduo, grupo ou sociedade diz respeito à busca de entendimento das condições e do contexto em que estes estão inseridos e que os constituem, movimentam e transformam.



Em relação à vinculação entre identidade e dimensão social é válido ressaltar a dialética que as constituem: “no seu conjunto, as identidades constituem a sociedade, ao mesmo tempo em que são constituídas, cada uma por ela.” (CIAMPA, 1996, p. 127). Em outras palavras, o indivíduo é agente na constituição de sua identidade, mas essa autoprodução é um fazer-se social. Parte-se do pressuposto que “a formação do eu deve também ser compreendida em relação com o contínuo desenvolvimento orgânico e com o processo social, no qual o ambiente natural e o ambiente humano são mediatizados pelos outros significativos” (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 73).

Sendo assim, evita-se a distinção entre identidade individual e identidade coletiva, uma vez que a identidade se constrói através da articulação entre essas duas transações: uma transação interna, individual, e uma externa, coletiva, relacionando-se com os meios com os quais o indivíduo interage (DUBAR, 1997). Elias e Scotson (2000) e Ciampa (1996) também defendem esse argumento, compreendendo a identidade sem separar indivíduo e sociedade (ÉSTHER, 2019).

Nesse sentido, a identidade consiste em um movimento de igualdade e diferenciação, pois ao mesmo tempo em que o indivíduo é definido como sendo algo, é também entendido como aquilo que não está sendo, de forma que essa realidade subjetiva coexista em relação dialética com a sociedade (BERGER; LUCKMANN, 1985).

Dessa forma, é importante identificar as diferenças percebidas entre os indivíduos e que os estigmatizam, visto que são uma forma primária de dar significado às relações de poder. Isto é, num campo onde o poder é articulado, estrutura-se a percepção e a organização concreta e simbólica da vida social. Parte-se da noção de que mudanças na organização das relações sociais correspondem às mudanças nas representações de poder (SCOTT, 2016).

Portanto, conhecer e compreender como se (re)constrói a identidade de estudantes no contexto da diversidade, inseridos em relações de poder estabelecidos-*ousiders* na universidade pública, possibilitou refletir e analisar a construção de identidades, sobretudo aquelas estigmatizadas em um contexto que tanto pode contribuir para a ressignificação dos estigmas quanto para sua perpetuação. Esses estigmas podem ter diferentes origens, como se referir à entrada na universidade pelo sistema de cotas, ao gênero, raça, etnia, entre outros.

Partindo dessas constatações, a pesquisa buscou respostas para a seguinte questão: “como se (re)constrói a identidade de estudantes no contexto da diversidade, inseridos em relações de poder estabelecidos-*ousiders* na universidade pública?”

## 1.1 OBJETIVO GERAL E OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Foi adotado como objetivo geral compreender como se (re)constrói a identidade de estudantes no contexto da diversidade, inseridos em relações de poder estabelecidos-*outsiders* na universidade pública.

Como objetivos específicos:

- a) identificar de que forma são percebidas, sob a perspectiva dos estudantes inseridos no contexto de diversidade, as relações de poder estabelecidos-*outsiders* dentro da universidade;
- b) descrever, nesse contexto universitário permeado por relações de poder, como as identidades desses estudantes têm sido (re)construídas a partir de repercussões sociais e subjetivas de suas pertencências grupais;
- c) compreender como aqueles considerados *outsiders* têm sido contemplados em suas demandas por políticas institucionais universitárias.

## 1.2 SUJEITOS DA PESQUISA

No que se refere à delimitação do tema, os sujeitos da presente pesquisa consistiram em estudantes universitários inseridos no contexto da diversidade, especificamente a partir de suas categorizações por gênero, diversidade sexual e de cor/raça. Esses grupos também podem ser conhecidos como pertencentes às minorias, isto é, grupos que não possuem direitos totais: direitos iguais aos dos outros grupos (estabelecidos) em função de estigmatizações que os colocaram muitas vezes como suscetíveis a este grupo privilegiado (MAILHIOT, 1981).

Embora os sujeitos pertencentes às minorias não sejam minoria no que se refere à quantidade de indivíduos, o conceito se refere aos direitos diminuídos, negados historicamente, e às opressões sofridas ao longo do tempo. Segundo Mailhiot (1981, p. 30), é considerado maior, pelo viés da psicologia social, “todo grupo humano que se percebe na posse de plenos direitos que dele fazem um grupo autônomo”.

Assim, o critério de inclusão dos grupos desta pesquisa leva em consideração a produção científica sobre as desigualdades sociais e a estigmatização sofridas pelas pessoas a partir dessas categorizações. Considera, além disso, as distinções de oportunidade e reconhecimento desses

grupos, levando em conta, por exemplo, a entrada na universidade por meio de cotas que contemplam as escolas públicas e o aspecto racial.

Essa forma de organizar a pesquisa e escolher seus participantes tem por intenção atuar empiricamente com os conceitos de estabelecidos e *outsiders*. Nesse sentido, serão considerados *outsiders* os grupos de gênero, diversidade sexual e de cor/raça presentes nas relações de poder, sendo que os estabelecidos podem ser seus pares, professores ou qualquer indivíduo inserido na universidade que estigmatizam esses grupos. Vale ressaltar que tais grupos não são *outsiders per se*, numa perspectiva que poderia ser considerada essencialista. Ao contrário, tal categorização se dá em função do gradiente de poder, para usar uma expressão de Elias (1994).

### 1.3 JUSTIFICATIVA

A relevância do trabalho proposto deve-se à possibilidade de ampliar o conhecimento sobre a construção identitária de estudantes num contexto universitário de diversidade que, em princípio, deveria promover possibilidades de transformações sociais e ressignificação de identidades historicamente estigmatizadas.

As contribuições sociais são relativas a uma maior compreensão do papel da universidade para aqueles e aquelas considerados *outsiders*, ampliando a compreensão sobre esses grupos e sobre os efeitos das políticas institucionais. Do ponto de vista acadêmico, espera-se que a própria possibilidade de investigar esse processo possa se somar às pesquisas que têm sido desenvolvidas nesse campo, trazendo novos dados e elementos acerca da articulação entre identidade, diversidade, relações de poder e universidade, uma vez que não existem muitas pesquisas que realizam essa articulação.

Do ponto de vista organizacional, a pesquisa traz elementos que podem auxiliar na própria gestão e no enfrentamento dessas diferenças no cotidiano acadêmico dos estudantes e, caso seja pertinente, gerar subsídios para definição de políticas institucionais mais inclusivas, uma vez que na sociedade e nas organizações em geral, a despeito do discurso da democracia e do direito à igualdade previsto na Constituição Federal, as oportunidades de acesso à educação e ao trabalho são distintas entre os grupos sociais, como os de mulheres, negros e de pessoas com orientações sexuais que se diferem da heterossexualidade.

Essas diferenças podem ser comprovadas pelas estatísticas de emprego e renda (RAIS, 2018) que refletem o acesso ao trabalho desses grupos. Por exemplo, no ano de 2018 no Brasil,

44,1% dos empregos formais foram ocupados por trabalhadoras do sexo feminino. Em relação à raça, os trabalhadores pardos representam 37,7% e os pretos/negros, 6,1% do total de vínculos de emprego formal no país (RAIS, 2018), embora a população de negros e pardos representem mais da metade (50,6%) da população brasileira (IBGE, 2015). Além disso, tanto as mulheres quanto pardos e negros têm salários inferiores ao trabalhador branco (IBGE, 2015). Em relação à orientação sexual, ainda não se tem dados estatísticos oficiais sobre empregos formais.

As pesquisas têm indicado também que a desigualdade racial durante o processo de escolarização se acentua a partir do ensino médio e tem sua maior incidência no ensino superior e na pós-graduação (SILVA, 2013; CHARÃO, 2011). As políticas afirmativas, materializadas na criação de cotas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, têm parte destinadas especificamente para autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em número proporcional àquela população da unidade da federação onde se situa a instituição (LEI Nº 12.711/2012), explicitando o reconhecimento da nação frente às desvantagens históricas de acesso ao ensino superior dessas minorias.

A desigualdade no que se refere a homens e mulheres não se evidencia em aspectos educacionais. Diversas pesquisas indicam que no ensino superior brasileiro o número de mulheres é superior ao de homens, embora as mulheres sejam o segundo grupo populacional com maior taxa de desocupação, inferior apenas ao grupo de jovens (IBGE, 2015). Essa desigualdade se reflete de muitas formas, entre elas quando se compara o número de docentes mulheres e docentes homens no ensino superior (BARRETO, 2015). No entanto, conforme Ridgeway (1997), é necessário considerar que a desigualdade de gênero pode se manter por meio de processos de interação que não são objeto de reflexão.

Em relação à população LGBT<sup>1</sup> (Lésbicas, *Gays*, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e outras identidades de gênero), percebe-se um quadro alarmante quanto às oportunidades de acesso à educação e ao trabalho. Embora ainda não se tenha dados estatísticos oficiais sobre empregos formais, a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), em 2015, divulgou que, em função da negação de direitos e oportunidades, bem como pelo Brasil ser considerado um país LGBTfóbico, 90% das travestis e transexuais se prostituem ou já se prostituíram em algum momento de suas vidas. Considerando o contexto organizacional, o cenário ainda é permeado pelo poder heteronormativo que restringe as experiências de gênero

---

<sup>1</sup> Cabe ressaltar aqui que existem controvérsias referentes à utilização dessa sigla, sendo incluídas um Q para *queers*, I para intersexos, dentre outros. No entanto, nenhuma designação de sigla ou nome dado recobre inteiramente as pessoas e demandas das quais têm havido preocupações e luta por direitos (SIMÕES, 2014). Assim, a sigla LGBT será utilizada no presente trabalho, uma vez que ela segue a resolução de 2008 da *I Conferência Nacional LGBT* (VIANNA, 2015).

(POMPEU; SOUZA, 2018). Essa heteronormatividade, muitas vezes expressa através de comportamentos homofóbicos, aparece como forma de manutenção das relações de poder e da hegemonia masculina (KNIGHTS; TULLBERG, 2012).

Tal cenário demonstra a existência de relações de poder assimétricas entre esses grupos e o grupo de homens brancos heterossexuais na sociedade brasileira, indicando possibilidades diferenciadas no acesso aos bens e serviços e desvantagens históricas dessas populações.

Considerando esse cenário e os objetivos da investigação, a presente dissertação está dividida em cinco seções, incluindo esta introdução. A próxima seção trata do referencial teórico, em que são abordadas as teorias nas quais esta pesquisa se ampara. Essa seção está dividida entre os temas universidade, identidade, relações de poder estabelecidos-*outsiders*, gênero, cor/raça e diversidade sexual. Após o referencial, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados. Na seção seguinte, a partir da metodologia e do embasamento teórico, são apresentados e discutidos os resultados encontrados. Por fim, feitas as considerações finais do trabalho, foi respondida a pergunta central da pesquisa, seguida das referências utilizadas durante o percurso.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

A presente seção de referencial teórico visa discutir as teorias que fundamentarão o trabalho. Para isso, busca-se elucidar a literatura que perpassa os temas, bem como permitir dar consistência ao trabalho de campo que será realizado. Sendo assim, é necessário iniciar a discussão com o ambiente universitário, visto que é a arena em que a formação identitária se desenvolve. A partir dele, seguem-se com os conceitos de identidade e relações de poder estabelecidos-*outsiders*, seguido dos grupos/públicos alvos específicos que a pesquisa tem como foco: gênero, cor/raça e diversidade sexual.

### 2.1 INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA

A instituição universitária surgiu na Idade Média, sendo as primeiras universidades datadas no século XI e XII em Bolonha (Itália) e em Paris (França), respectivamente, expandindo-se por toda Europa, seguindo-se pela América Espanhola e, depois, pela América do Norte. O modelo de referência das universidades era o da universidade europeia, porém cada país desenvolveu um estilo de organização diverso (TORGAL; ESTHER, 2014).

No Brasil, a universidade surgiu mais tardiamente, apenas no século XX, no contexto republicano – séculos depois de algumas universidades latino-americanas que surgiram no contexto colonial. México, Peru e Colômbia, por exemplo, tiveram suas primeiras universidades datadas no século XVI, enquanto a primeira universidade brasileira, Universidade do Rio de Janeiro (até então capital do país), surgiu em 1920 (GUADILLA, 2008). Embora as universidades do Paraná e a do Amazonas carreguem o título de mais antigas, estas se tratavam de tentativas de criações estaduais, conseguindo a validação de seus diplomas apenas décadas mais tarde (TORGAL; ESTHER, 2014).

A universidade brasileira, embora com seu início tardio, se tornou um sistema enorme no país (GUADILLA, 2008). De acordo com o Censo da Educação Superior de 2017, o ensino superior no Brasil conta com 2448 instituições, sendo 2020 credenciadas como faculdades: 1878 privadas e 142 públicas. No entanto, somente 199 são universidades: 106 públicas e 93 privadas, demonstrando que apenas 12% das instituições de ensino superior são públicas (INEP, 2018). O ensino superior brasileiro tem então como finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996, s.p)

A diferença entre as universidades e as demais instituições de ensino superior são os critérios e as exigências legais, visto que as universidades – públicas e privadas – devem ter obrigatoriamente 1/3 do corpo docente, ao menos, com título de mestres ou doutores, bem como ter o mesmo contingente em regime de tempo integral (BRASIL, 1996). As universidades devem possuir também programas de extensão e iniciação científica, além de ofertar ao menos quatro programas de mestrado e dois de doutorado (BRASIL, 2017). As faculdades podem utilizar apenas o ensino para cumprir sua função na educação superior (MAZZILLI, 2011).

Além disso, outro aspecto da universidade pública brasileira trata-se da sua forma de gestão organizacional. O princípio da gestão democrática assegura a presença de órgãos colegiados deliberativos em que participam frações da comunidade institucional, local e regional (BRASIL, 1996). Tal gestão tem por finalidade o compartilhamento da tomada de decisão gerencial da universidade, sendo criados órgãos colegiados em cursos, faculdades, institutos e na universidade como um todo. Nesses órgãos conta-se com representantes discentes, docentes e técnicos administrativos que discutem e deliberam sobre as pautas referentes à universidade (BRASIL, 1996).

É importante colocar que outra característica das universidades, até pouco tempo atrás, era o elitismo, sendo compostas apenas por pessoas brancas de classes abastadas. A exclusão de alguns grupos da sociedade era uma realidade das universidades brasileiras (RISTOFF, 1999). Entretanto, os últimos quinze anos no país foram marcados por diversas transformações, especialmente em função de suas ações de expansão, interiorização e ampliação do acesso. Em 2007, surgiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que ampliou os recursos das universidades para sua expansão. Entre 2003 e

2017, o número de vagas para a graduação nas universidades federais aumentou em 276%, além do crescimento do número de universidades (INEP, 2018). Se em 2002 o país contava com 45 universidades e 148 *campi*, em 2017 já eram 63 universidades e 408 *campi* (INEP, 2018).

O aumento de vagas e de universidades ocorreu em todas as regiões do país, contrapondo o padrão tradicional de se ter instituições federais de ensino superior apenas em regiões metropolitanas com maior poder aquisitivo. Simultaneamente à expansão de *campi* e de vagas, a Lei Federal nº 12.711/2012, comumente chamada de Lei de Cotas, também teve grande impacto no acesso às universidades pelos estudantes. Essa lei exige que as instituições federais destinem 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas, sendo que metade dessas vagas é destinada para estudantes que possuam família com renda per capita igual ou inferior a um salário mínimo e meio. Também devem ser destinadas vagas para estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas, segundo a proporção destes na unidade da federação em que se encontra a universidade (BRASIL, 2012).

De acordo com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil (ANDIFES), foi constatado que 51,2% dos estudantes nas universidades federais em 2017 eram pardos ou negros, aumentando 34,2% em relação ao ano de 2003 (ANDIFES, 2019). No que se refere à renda per capita familiar de até 1,5 salário mínimo, 70% dos estudantes das universidades federais já se encaixam nesse grupo, diferentemente de 1996, por exemplo, em que esse número estava na faixa dos 44% (ANDIFES, 2019).

Assim, com a expansão de vagas, interiorização dos *campi* e as novas formas de entrada, como a criação do sistema de cotas, o perfil demográfico dos estudantes que ingressam na universidade pública passa a se modificar, começando a se tornar mais próximo ao da sociedade brasileira. No entanto, apenas a inserção nas universidades de estudantes no contexto da diversidade não é capaz de incluir em sua totalidade esses grupos (GUIMARÃES; STEIL, 2006).

Apesar das diferenças de oportunidades terem diminuído, Guimarães e Steil (2006) sugerem que há inclusão no sentido de ingressar na universidade, mas é obrigação do indivíduo de permanecer lá dentro, diversas vezes sem carregar uma base de conhecimentos necessária para dar continuidade ao curso, sem o acolhimento fundamental de políticas institucionais, bem como por ser um ambiente ainda marcado por relações de poder e preconceitos.

Nesse sentido, a expansão do acesso às universidades não assegura por si só a democratização completa, uma vez que em inúmeros casos não há a permanência desses



estudantes. Além disso, ainda existe o fato das relações de poder encontradas nesse contexto, como na sociedade em geral, legitimarem algumas vozes, enquanto silenciam outras (CRUZ *et al*, 2010).

Dessa forma, o ambiente universitário é um espaço em que há uma (re)construção de identidades dos estudantes, visto que, por um lado, consiste em um cenário de formação e disseminação de conhecimentos, debates e reflexões da sociedade no geral. No entanto, por outro lado, também reflete uma dinâmica para além de seus muros, sendo um espaço que é marcado por relações de poder.

As opressões de raça, sexualidade e gênero, por exemplo, são questões vivenciadas em todos os lugares em que são trabalhadas no âmbito da universidade, podendo ser em disciplinas, projetos de extensão, dentre outros. Tais ações universitárias fazem com que os estudantes também se engajem mais em algumas causas, visto que muitas vezes passam a reconhecer situações de opressão que vivem. Assim, estudam mais sobre essas questões e também se identificam com outros estudantes em situações semelhantes (FREITAS; DAVID, 2019).

O fato de a universidade ser esse espaço de conhecimento e reflexão contribui para a formação de coletivos universitários, uma vez que se trata de um cenário que visa o acesso de todos, na tentativa de ser inclusivo. Ainda que as relações de poder e opressão sejam encontradas na própria universidade, ela não é um ambiente que dificulta a existência de problematizações e movimentos de emancipação (FREITAS; DAVID, 2019). Dessa forma, os coletivos consistem em grupos que se auto-organizam a partir de indivíduos inseridos no contexto da diversidade. Tais estudantes, por enfrentarem situações de opressão, se unem visando o compartilhamento dessas situações de opressão e de suas condições de vida, bem como promovendo ações para a modificação das mesmas.

Montoya (2010) define os coletivos como grupos que demonstram certo posicionamento político e cultural. Têm como forma de organização o consenso em que há o caráter democrático-participativo que garante a participação, discussão e ação de todos os membros. Eles não se apegam a formalidades, não há censura ou hierarquia e a representatividade são daqueles que desejam colaborar (MONTROYA, 2010).

Os coletivos são pautados em valores como horizontalidade, inclusão e a problematização dessas relações (GUIMARÃES; SILVA, 2014). Buscam compreender melhor as posições que ocupam na sociedade e nas universidades, visando modificar suas condições de permanência nas mesmas.

Além disso, a universidade permite a participação dos estudantes em órgãos colegiados que possibilitam aos estudantes terem seus interesses representados e apresentados em um processo de deliberação coletiva. No entanto, essa participação é restrita, sendo necessária a escolha dos membros e a organização destes para ocupar tais espaços. Dessa forma, “os estudantes podem perceber que estes espaços são insuficientes, havendo a necessidade de outras formas de ação política dentro da universidade” (FREITAS; DAVID, 2019, p. 9).

Os coletivos podem ser um destes outros espaços de atuação política estudantil, capazes de acionar sujeitos que compreendem a necessidade de organização, para além dos formatos tradicionais, institucionalizados e, por vezes, limitados de participação, em prol de uma determinada causa. (FREITAS; DAVID, 2019, p. 9)

Pensa-se o ambiente universitário, também, como arena em que os coletivos se estabelecem e a formação identitária se desenvolve, visto que o processo de atuação em coletivos oferece um contexto de construção e reconstrução de identidades que engloba toda a diversidade presente na universidade. O cenário destes reflete às práticas que buscam acolhimento e troca, bem como problematizam as relações de poder na tentativa de romper com sistemas que foram construídos e estruturados historicamente (GUIMARÃES; SILVA, 2015).

Nesse sentido e como já colocado anteriormente, o contexto universitário vem se transformando: o perfil demográfico dos estudantes universitários tem se modificado, ampliou-se o acesso e criaram-se políticas institucionais mais inclusivas. No entanto, ainda existem os desafios dessa inclusão, das relações de poder presentes na diversidade, na formação de coletivos e na forma como a construção identitária vem se desenvolvendo nesse contexto.

## 2.2 IDENTIDADE

Há muito se discute sobre o conceito de identidade. Segundo Ésther (2007), identidade é um conceito esquivo e dotado de diversos entendimentos, como a perspectiva funcionalista, a interpretativa e a pós-moderna. O que se depreende dessas perspectivas, sendo de ampla concordância entre elas – excetuando as essencialistas, que partem do princípio de que existem essências imutáveis (LEMOS, 2015) – é que a identidade é fruto de uma construção social que ocorre em contextos marcados por relações de poder (ÉSTHER, 2007). Nesse sentido, tal conceito consiste na articulação entre social e individual, isto é, entre os processos sociais e a biografia individual. Sendo assim, o indivíduo pode vivenciar um “espectro de sentimentos que

vai de relativa indiferença à violenta rejeição ou à orgulhosa aceitação” (STRAUSS, 1999; p. 36).

Castells (2001) afirma que a identidade é um “processo de construção de significado com base em um atributo cultural ou, ainda, um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado” (p. 22). Tal colocação demonstra a existência de diversas identidades, que podem ser tanto para a pessoa quanto para um ator coletivo. Essa multiplicidade de identidades gera contradição e tensão na autorrepresentação do sujeito e na ação social (CASTELLS, 2001).

Além disso, essa construção identitária “vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso” (CASTELLS, 2001, p. 23). Ou seja, todas essas questões estão atreladas à sociedade e, conseqüentemente, aos indivíduos, que se organizam em torno de tendências, projetos, crenças e visões de mundo (ÉSTHER, 2007).

Nesse sentido, Castells (2001) propõe que o contexto de construção identitária é marcado por relações de poder, uma vez que as identidades construídas estão ligadas ao menos a três finalidades, conforme demonstrado no quadro 1:

(...) legitimar a ação de dominação das instituições sobre os atores sociais (identidade legitimadora); constituir trincheiras de resistência e sobrevivência àqueles atores que se encontram em posição desfavorável pela lógica da dominação (identidade de resistência); e redefinir a posição dos atores sociais na sociedade de modo a transformar toda a estrutura social (Quadro 1). (ÉSTHER, 2007, p. 78)

Quadro 1 - Identidade: formas e origens, segundo Castells

Tipo de identidade	Características	Resultado
<b>Legitimadora</b>	Introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais.	Dá origem a uma <i>sociedade civil</i> , ou seja, um conjunto de organizações e instituições, bem como uma série de atores sociais estruturados e organizados que, embora às vezes de modo conflitante, reproduzem a identidade que racionaliza as formas de dominação estrutural.

Tipo de identidade	Características	Resultado
<b>De resistência</b>	Criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo assim trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostos a esses últimos.	Leva à formação de <i>comunas</i> ou <i>comunidades</i> . É provável que seja o tipo mais importante de construção de identidade. Ele dá origem a formas de resistência coletiva diante de uma opressão que, do contrário, não seria suportável, em geral com base em identidades que, aparentemente, foram definidas com clareza pela história, geografia ou biologia, facilitando assim a “essencialização” dos limites da resistência. Leva a uma reversão no julgamento de valores e, ao mesmo tempo, reforça os limites da resistência.
<b>De projeto</b>	Quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda estrutura social.	Produz <i>sujeitos</i> . Estes são o ator social coletivo pelo qual indivíduos atingem o significado holístico de sua experiência. Neste caso, a construção da identidade consiste em um projeto de vida diferente, talvez com base em uma identidade oprimida, mas expandindo-se no sentido de transformação da sociedade como prolongamento desse projeto de identidade.

Fonte: Ésther (2007, p.78), baseado em Castells (2001).

Levando tal contexto em consideração, Castells (2001) coloca que não há essência na construção de identidades, bem como não há como considerá-las ignorando seu contexto histórico. Portanto, a construção de identidades se dá em contextos específicos, bem como é mediada por relações estabelecidas (ÉSTHER, 2007).

Similarmente a Castells (2001), Dubar (2006) não defende a ideia de essência. O autor coloca que a identidade não é algo que permanece idêntico, mas atua como a consequência de uma identificação contingente, isto é, resultado de um processo de diferenciação e generalização. No que se refere à primeira, diferenciação, a identidade seria marcada pelo que difere o indivíduo dos demais ou de algo, que o singulariza. A segunda seria um ponto de convergência entre uma classe de elementos, sendo todos distintos, mas que encontram uma pertença comum. Esse paradoxo opera pela identificação de e pelo outro, demonstrando que não há identidade sem alteridade e que estas variam de acordo com sua perspectiva história e contextual de definição (DUBAR, 2006).

Há dois universos de sentido vinculados a esse conceito para o autor. O primeiro se refere às produções de linguagem que as pessoas criam para lidar com suas trajetórias (escolares, profissionais, familiares), base do interacionismo simbólico, vertente a que Strauss (1999) está associado, sendo essa uma identidade biográfica em que o indivíduo conta sua história, justifica sua posição e inclusive tenta antecipar suas ações futuras. Como na identidade há uma construção e reconstrução de uma definição de si, o autor a denominou como

“identidade para si”. O segundo universo de sentido seriam as categorias abordadas para identificar um sujeito em um dado contexto social, isto é, a definição do indivíduo a partir do ponto de vista de outrem (pessoas, instituições). Essa identidade foi denominada “identidade estrutural” ou “identidade para o outro” (DUBAR, 2006).

Dubar (1997) aponta que essa dualidade “identidade para si” e “identidade para o outro” é inseparável, visto que “a identidade para si é correlativa do Outro e do seu reconhecimento: ‘eu só sei quem sou através do olhar do Outro’” (p. 104). No entanto, também é problemática, uma vez que as comunicações com os outros são marcadas pela incerteza: o que o outro vivencia nunca é exatamente o que vivenciamos, podemos tentar imaginar o que passam e nos colocarmos em seu lugar, mas nunca estamos em sua pele. Não existe a certeza de que a identidade do sujeito coincida com o que o outro identifica como sendo a identidade dele (DUBAR, 1997).

Essa relação entre “identidade para si” / “identidade para o outro” constitui e se torna possível por meio do processo de socialização, pois a identidade, para Dubar (1997, p. 105), é “o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições”.

De certa forma, assim como Dubar (1997), Goffman (2008) sugere que a identidade (aquilo que a pessoa nomeia como sendo “si mesma”) é fruto de um processo de atribuição e assunção de características, papéis, formas de ser, entre outros. Esse caráter que é imputado ao indivíduo de acordo com aquilo que a sociedade espera que ele seja, isto é, uma caracterização efetiva do sujeito pelos padrões sociais, é chamado de identidade social virtual. Enquanto que os atributos que ele possui, independentemente dessa atribuição, é chamado de identidade social real (GOFFMAN, 2008).

O processo de construção identitária consiste numa construção conjunta que inclui noções objetivas e subjetivas. Dubar (1997) define a construção identitária em duas categorias: atos de atribuição e atos de pertença. Os atos de atribuição estão relacionados à identidade para o outro: grupos aos quais pertence, identidade virtual de Goffman (2008), características atribuídas, reconhecimento, relações de poder e identificações. Os atos de pertença dizem respeito à identidade para si: quem o sujeito acredita que é, identidade real de Goffman (2008), quem ele foi/quem almeja ser, continuidade ou ruptura de padrões, suas próprias experiências e interiorizações. A construção identitária se dá, assim, através da dualidade e entre os resultados das duas transações variavelmente articuladas, que geram identidades relativamente

estáveis, embora sempre mutáveis (DUBAR, 1997). “A identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re)construir numa incerteza maior ou menor e mais ou menos durável” (DUBAR, 1997, p. 104).

Elias (1994) sugere que “não há identidade-eu sem identidade-nós. Tudo o que varia é a ponderação dos termos da balança eu-nós, o padrão da relação eu-nós” (ELIAS, 1994, p. 152). O autor coloca que quando o sujeito recebe um nome e tem este registrado socialmente, ele está recebendo um símbolo que lhe fornece individualidade e responde à pergunta sobre quem ele é. Isso demonstra que não há como dissociar a existência do sujeito enquanto ser individual e enquanto ser social (ELIAS, 1994).

De acordo com Ciampa (1996), cada indivíduo é capaz de se metamorfosear, ao mesmo tempo em que está sujeito às constantes transformações sociais, que o constroem como sujeito e simultaneamente o determinam como um ator social e autor de ações que podem modificar a sociedade. É nesse sentido que Ciampa (1996) considera a articulação entre identidade-metamorfose-emancipação, entendida pela perspectiva da Psicologia Social, apresentando um olhar dos indivíduos como seres ativos transformando-se e transformando o contexto em que vivem com vistas à emancipação.

Essa dualidade, sujeito e sociedade, ocorre em um processo dialético não linear através de movimentos de interação, constituindo-se reciprocamente. A identidade é compreendida, então, como um processo permanente de metamorfose, envolvendo momentos distintos. Quando o indivíduo é adulto, por exemplo, pode relatar sobre quem era na infância (história de vida) e também falar de seus projetos futuros e o que almeja alcançar (projeto de vida) (CIAMPA, 1996).

No que se refere às pressuposições sociais ou de uns sobre a identidade de outros, estas sempre mobilizam a todos. Desde antes do nascimento de um indivíduo, os pais geralmente criam expectativas de como ele será, criam uma identidade pressuposta para ele que interfere expressivamente em seu desenvolvimento. Além dessas pressuposições, há também uma complexa rede de relações em que a sociedade é pautada, envolvendo relações de trabalho, classe social, etnia, gênero. Essa rede de relações pressupõe inúmeras identidades, marcadas por diferentes aspectos. É válido ressaltar que quanto mais as pessoas se adequam conforme às convenções sociais, maior ocorre a reprodução de identidades pressupostas que consolidam uma tradição social e histórica que é enxergada como natural (CIAMPA, 1996).

Algumas identidades são percebidas como estáticas, não sofrendo modificação, uma vez que o indivíduo afirma em suas ações aquilo que a sociedade coloca como certo, que as regras

e normas sociais estabeleceram como ideal. Esse conceito é denominado por Ciampa (1996) de identidade pressuposta – em que há apenas uma reprodução social sem que haja um questionamento por parte do sujeito em relação à sua identidade, pois ele age conforme sua identidade pressuposta. Essa “mesmice” retira o caráter de historicidade da identidade, e é ela que corresponde a essa não aparente modificação da identidade, impedindo a emancipação do sujeito.

No entanto, embora exista a impressão de que a identidade do indivíduo permanece a mesma, de que não se transforma, a interação entre múltiplos personagens encarnados nele é que resulta no desenvolvimento da identidade. Esse movimento de vida e morte, em que morrem alguns personagens e surgem outros, bem como modificam-se, é o “que permite a superação da identidade pressuposta e a concretização da identidade como metamorfose em busca da emancipação” (CIAMPA, 1996, p. 165). Dessa forma, a metamorfose ocorre de diferentes maneiras, demonstrando que quando há essa reposição da identidade pressuposta sem indagação ou responsabilidade, isto é, sem autonomia, o sujeito se estagna em uma mesmice ficando prisioneiro a uma identidade que lhe foi atribuída.

Quando o sujeito supera essa mesmice e a identidade pressuposta através da metamorfose, ele possibilita-se vivenciar novas relações e experiências de emancipação e melhor qualidade de vida, afastando-se de normas estigmatizantes impostas pela sociedade e apropriadas por ele (CIAMPA, 1996). Essa autodeterminação e autorreflexão permite um agir mais livre em busca da realização de suas metas e vontades, em direção à sua autonomia e emancipação. A relação entre objetividade e subjetividade é uma relação entre “ser para si” e não “ser feito pelo outro”, de tal forma que os indivíduos se coloquem como autores de suas próprias vidas, embora seja com uma coautoria social (CIAMPA, 1996).

Nesse sentido, é possível observar que o conceito de identidade se inter-relaciona com o conceito de identidade social e de diversidade, embora sejam conceitos distintos. A diversidade se caracteriza pela categorização de pertenças grupais (mulheres e negros, por exemplo), fruto de determinação histórica de atribuição de diferenças entre os indivíduos com base em suas semelhanças e diferenças (CARVALHO-FREITAS *et al.*, 2017). Por sua vez, o conceito de identidade social, a partir da Teoria da Identidade Social (TIS), parte de uma concepção de autoconceito individual do sujeito, que deriva do conhecimento do seu pertencimento em um grupo social. Seus valores e significados emocionais estão atrelados aos do grupo pertencido, demonstrando que esse pertencimento abrange algumas concepções do indivíduo acerca de suas relações e comportamentos (TAJFEL, 1983). Já o conceito de

identidade parte do pressuposto de que esta é construída através de um processo dialético entre eu e nós/social – o que sou/o que vejo de mim/gostaria de ser e como construo a identidade partir do reconhecimento/atribuição do outro (CIAMPA, 1996), sendo formada em um eterno processo de igualdade e diferenciação (BERGER; LUCKMANN, 1985).

Visando distinguir tais conceitos, a composição da Teoria da Identidade Social (TIS) se dá a partir da união de três conceitos fundamentais: a categorização social, a identidade social e a comparação social. A “categorização social é revelada como um instrumento que segmenta, classifica e ordena o ambiente social, servindo como um sistema de orientação que ajuda a criar e definir o lugar do indivíduo na sociedade” (NASCIMENTO; SOUZA, 2017, p. 218). Esse conceito diz respeito à forma como as estruturas sociais colaboram para a constituição da identidade social de seus integrantes, uma vez que elas definem e constituem a realidade psicológica de seus membros (TAJFEL, 1983). Uma das maneiras em que isso acontece é através da identificação com o grupo, uma vez que essa identificação é um processo cognitivo que se une à obtenção de conhecimento a partir da percepção do sujeito. Quando o indivíduo se identifica com o grupo, ele atribui também a si próprio os sucessos e insucessos grupais, fazendo com que assuma os protótipos e estereótipos grupais à visão que ele tem de si mesmo, seu autoconceito (TAJFEL, 1983).

O conceito de estereótipo utilizado ao longo do texto refere-se ao processo em que existe um agrupamento de conceitos e crenças referentes a atributos individuais de comportamento e de personalidade que comumente são compartilhados pelo grupo (DESCHAMPS; MOLINER, 2009). De acordo com Ésther (2019), podem se tratar de referências positivas (ou de valorização) – o caso do grupo estabelecido, por exemplo (ELIAS; SCOTSON, 2000) –, ou referências negativas (ou de depreciação) – grupo de *outsiders* (ELIAS; SCOTSON, 2000).

A sociedade e a cultura vivenciadas em todos os continentes fornecem aos sujeitos uma referência de identidade, sugerindo uma soma de características e aspectos desejáveis que, atrelados ao imaginário social, fazem com que o sucesso individual e coletivo seja verificado por parâmetros vinculados a conceitos (ÉSTHER, 2019). Através dos ambientes que frequentamos, indivíduos ao nosso redor, canais midiáticos, dentre outros, passamos a enxergar a realidade tal como ela é posta para nós, ou seja, as informações e relatos recebidos cotidianamente acabam por contribuir na formação de nossa visão de mundo – inúmeras vezes formando conceitos pré-concebidos de realidades das quais não temos o menor contato, não conhecemos e ainda assim julgamos (BACCEGA, 1998).



Nesses processos de estigmatização através de estereótipos depreciativos, há uma reiteração das relações de poder. As pessoas são reduzidas aos traços característicos de seus grupos de pertença e, por serem considerados *outsiders*, pessoas com menores possibilidades de contribuição social, inferiorizadas, sofrem as consequências dessas atribuições. A força do traço do grupo de pertença é tão forte que ofusca as possibilidades de ver as pessoas a partir de suas singularidades. O rótulo as reduz e tira ou dificulta suas possibilidades (ÉSTHER, 2019).

O estereótipo consiste em um reflexo da realidade que “comporta uma carga adicional do fator subjetivo, que se manifesta sob a forma de elementos emocionais, valorativos e volitivos, que vão influenciar o comportamento humano” (BACCEGA, 1998, p. 10). Portanto, tratam-se de construções culturais permeadas por juízos de valores e ideias pré-concebidas que atuam no imaginário social estabelecendo referências positivas e negativas acerca da realidade.

Retomando Tajfel (1983), grupos compartilham crenças, valores, atitudes e sentimentos, elevando ao máximo as semelhanças e diferenças entre si. A identidade social é, então, relativa e comparativa. É relativa no sentido de que o sujeito pode pertencer e manter-se em um grupo, ao mesmo tempo em que pode procurar novos grupos que contribuam para a constituição da sua identidade e gere satisfação para ele. Caso o grupo não contribua com o sujeito, ele tende a deixá-lo, fazendo com que a interpretação pessoal das características do grupo se modifiquem, de forma que os aspectos ruins se tornem aceitáveis ou justificáveis, ou que o sujeito aceite a situação como é colocada e trabalhe no sentido de modificar positivamente essa situação (TAJFEL, 1983).

A identificação social encontrada nos grupos demonstra os sentimentos dos indivíduos, juntamente com o elemento cognitivo, que eles estabelecem por pertencerem àquele grupo. Quando esses elementos e sentimentos proporcionam ao sujeito um autoconceito positivo, ele tende a manter-se naquele grupo. Por outro lado, se os atributos do grupo o afetarem de forma negativa, ele tende a desligar-se, caso não tenha outras razões importantes para se manter ali. Além disso, é importante destacar que nenhum grupo vive isoladamente em sociedade, fazendo com que haja uma comparação entre os grupos (TAJFEL, 1983).

Tomando como referência as discussões apresentadas na presente investigação, a identidade será compreendida como o resultado provisório dos processos de identificação e atribuição social, ou seja, como o produto inacabado da relação dialética entre processos de diferenciação (o que penso que sou e que me distingue) e de generalização (atribuição e identificação social de pertença a grupos e instituições), dentro de contextos sociais marcados por relações de poder. Nesse sentido, pensar no conceito de identidade e no contexto em que a

identidade se forma – em um espaço social – implica refletir sobre como se dão esses cenários sociais, marcados por relações de poder estabelecidos-*outsiders*.

### 2.3 RELAÇÕES DE PODER ESTABELECIDOS- *OUTSIDERS*

Conforme apontado anteriormente, Elias e Scotson (2000) elucidam as relações de poder em sociedade a partir de posições que os indivíduos ocupam, sejam estas em grupos, trabalho, família, comunidade. Tais posições foram designadas pelos autores de estabelecidos e *outsiders*, sendo os estabelecidos os indivíduos detentores das normas, valores e reconhecimento, enquanto os *outsiders* como sendo os considerados inferiores e não pertencentes a esse grupo.

Os autores realizam uma investigação observando como se dá a relação entre grupos de moradores de três bairros numa pequena cidade inglesa, nomeada ficticiamente de Winston Parva. Eles constatam que um grupo mais antigo estigmatizava o mais novo, colocando-os como “pessoas de menor valor humano”, pois se assumem “como pessoas ‘melhores’, dotadas de um carisma grupal, de uma virtude específica que é compartilhada por todos os seus membros e que falta aos outros” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 19-20), sendo capazes, ainda, de fazer com que os estigmatizados se sintam, eles mesmos, como carentes de tal virtude.

Graças ao poder de coesão do grupo mais antigo, e por meio de aparatos de controle social, “a exclusão e a estigmatização dos *outsiders* pelo grupo estabelecido eram armas poderosas para que este último preservasse sua identidade e afirmasse sua superioridade, mantendo os outros firmemente em seu lugar” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 22). Percebe-se certa correspondência entre o que Elias e Scotson (2000) chamam de “estabelecidos” – um grupo com forte identidade “positiva” – e o que Castells (2001) chama de “identidade legitimadora”. Os *outsiders*, se e quando organizados, podem se configurar como um grupo que resiste a tal imposição identitária, no que Castells (2001) chama de “identidade de resistência”. Caso obtenham êxito, essa identidade de resistência pode vir a se tornar uma identidade de projeto, visando, quiçá, sua emancipação (FREITAS; ÉSTHER, 2018).

Conforme Elias e Scotson (2000) explicam, a forma de manter tal relação de poder se dava, de um modo mais geral, por meio da recusa dos estabelecidos a qualquer “contato social com eles [os *outsiders*], exceto o exigido por suas atividades profissionais; juntavam-nos todos num mesmo saco, como pessoas de uma espécie inferior” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 20). Os autores explicam da seguinte forma:

Em suma, tratavam todos os recém-chegados como pessoas que não se inseriam no grupo, como “os de fora”. Esses próprios recém-chegados, de depois de algum tempo, pareciam aceitar, com uma espécie de resignação e perplexidade, a ideia de pertencerem a um grupo de menor virtude e respeitabilidade, o que só se justificava, em termos de sua conduta efetiva, no caso de uma pequena minoria. Assim, nessa pequena comunidade, deparava-se com uma constante universal em qualquer figuração de estabelecidos-outsiders: o grupo estabelecido atribuía a seus membros características superiores; excluía todos os membros do outro grupo do contato social não profissional com seus próprios membros; e o tabu em torno desses contatos era mantido através de meios de controle social como a fofoca elogiosa [*praise gossip*], no caso dos que o observavam, e a ameaça de fofocas depreciativas [*blame gossip*] contra os suspeitos de transgressão. [...] o grupo estabelecido tende a atribuir ao conjunto do grupo outsider as características “ruins” de sua porção “pior” [...] Em contraste, a auto-imagem do grupo estabelecido tende a se modelar em seu setor exemplar, [...] na minoria de seus “melhores” membros. Essa distorção *pars pro toto*, em direções opostas, faculta ao grupo estabelecido provar suas afirmações a si mesmo e aos outros; há sempre um fato para provar que o próprio grupo é “bom” e que o outro é “ruim”. (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 20-23)

Análoga à concepção de Elias e Scotson (2000), é a teoria de Becker (2008), em seu livro “*Outsiders: estudos de sociologia do desvio*”, no qual afirma que alguns grupos impõem suas normas, valores e regras como mais verdadeiros que outros grupos. Há uma relativização das normas sociais que passam a definir o que é correto ou não: comportamentos, situações, desvios e rótulos, construções políticas e sociais (BECKER, 2008).

Nesse sentido, a sociedade é composta por diversos grupos, tendo grupos impositores de regras (dominantes) e grupos que entram em divergência com essas normas (desviantes e, assim, tidos como *outsiders*). Aqueles que formulam determinadas regras acerca do que é certo ou errado, do que é permitido ou não, constituem aqueles que Becker (2008) denomina de “empreendedores morais”. A rigor, são dois tipos de empreendedores morais: o criador de regras e o impositor de regras. Para o autor, eles muitas vezes se veem como verdadeiros cruzados, pois consideram sagrada sua missão de fazer com que o mundo funcione corretamente, impondo sua compreensão e visão de mundo particular a todos os demais, sejam eles cientistas, psiquiatras, governantes e assim por diante (BECKER, 2008). Como se pode perceber, dependendo da configuração das relações de poder, esses empreendedores morais podem exercer uma influência maior ou menor nas relações sociais.

Além disso, essas ações giram em torno de objetivos específicos que os grupos têm e como forma de manutenção das relações de poder. Isso ocorre quando os grupos/indivíduos que não se adequam a essas regras passam a ser julgados e rotulados como desviantes. “Desvio não é uma qualidade que reside no próprio comportamento, mas na interação entre a pessoa que comete um ato e aquelas que reagem a ele” (BECKER, 2008, p. 27). Desse modo, “aquele que

infringe a regra pode pensar que seus juízes são *outsiders*" (BECKER, 2008, p. 15). Tal é a concepção de Goffman (2008) e Elias e Scotson (2000).

Partindo desse princípio de uma construção de regras sociais, há uma adesão maior de alguns grupos a padrões de comportamentos e convenções, aprendizados específicos. Nesse sentido, como exemplo, há carreiras consideradas convencionais, bem como carreiras consideradas desviantes e estigmatizadas. "O comportamento normal das pessoas em nossa sociedade (e provavelmente em qualquer sociedade) pode ser visto como uma série de compromissos progressivamente crescentes, com normas e instituições convencionais" (BECKER, 2008, p. 38).

Assim, para pensar o desvio, é necessário pensar que há uma não adesão a esses comportamentos convencionais e que, nesse sentido, o grupo impositor busca colocar esses atos de não adesão como infrações públicas, que são julgadas (MOURA, 2009). Segundo Becker:

Cumprir ver o desvio, e os *outsiders* que personificam a concepção abstrata, como uma consequência de um processo de interação entre pessoas, algumas das quais, a serviço de seus próprios interesses, fazem e impõem regras que apanham outras – que, a serviço de seus próprios interesses, cometeram atos rotulados de desviantes. (BECKER, 2008, p. 168)

É importante colocar também que os comportamentos desviantes são comportamentos que alguns indivíduos reprovam, enquanto outros valorizam, devendo ser levada em consideração qual perspectiva social foi construída e conservada (BECKER, 2008). O autor reitera a necessidade de haver contato com os sujeitos estudados para que não haja apropriação de conceitos pré-estabelecidos, bem como afirma a necessidade de relativizar as avaliações morais, entendendo os estudos dessas relações como estudos das formas/manifestações de poder na sociedade (BECKER, 2008).

Outra forma em que as relações de poder estabelecidos-*outsiders* podem se manifestar é através de assédios: moral e sexual. O assédio moral é conceituado por Silva (2011, p. 100) “como uma prática inoportuna e abusiva, que atinge, em regra, a integridade física e moral do trabalhador, por meio de condutas de perseguição repetitivas e prolongadas nas quais o agressor tenta inferiorizar a vítima, hostilizando-a e depreciando-a”.

Freitas, Heloani e Barreto (2008) definem o conceito de assédio moral como:

uma conduta abusiva, intencional, frequente e repetida, que ocorre no ambiente de trabalho e que visa diminuir, humilhar, vexar, constranger, desqualificar e demolir psicologicamente um indivíduo ou um grupo, degradando as suas condições de trabalho, atingindo a sua dignidade e colocando em risco a sua integridade pessoal e profissional. (FREITAS; HELOANI; BARRETO, 2008, p. 37)

Para que seja considerado assédio, existem ainda alguns fatores caracterizadores, como: “conduta abusiva, repetição ou sistematização dos atos, dano a integridade psíquica ou física de uma pessoa, bem como a consciência do agente assediador” (SILVA, 2011, p. 110). Porém, não há consenso na literatura no que se refere à quantidade de vezes em que o assédio foi praticado. Alguns autores defendem a repetição na conduta para que seja considerado assédio (FREITAS; HELOANI; BARRETO, 2008; HIRIGOYEN, 2014), enquanto outros afirmam que “uma violação pontual, seja ela física ou discursiva, pode impactar de maneira mais perniciosa para o sujeito do que pequenas violências sucessivas, cabendo ao próprio avaliar aquilo que mais o vitimiza, ou seja, o faz sentir-se violentado” (BICALHO, 2008, p. 12).

O assédio sexual é definido por Dias (2008) como um ato de violação de direitos, previsto pela Constituição Federal Brasileira de 1988, em que a vítima não desejou a situação, bem como teve sua dignidade afetada. Avila (2008) aponta que a diferença entre o assédio moral e o sexual é que, no segundo, há uma ação que envolve uma possível satisfação sexual por parte do assediador e que pode constranger a vítima. Ainda para essa autora, não se deve considerar assédio sexual como crime apenas casos que envolvem relações de poder e submissão, mas também casos entre pessoas em um mesmo nível hierárquico (AVILA, 2008).

Segundo a Cartilha Assédio Moral e Sexual elaborada pelo Comitê Permanente pela Promoção da Igualdade de Gênero e Raça do Senado Federal (2017-2019, p. 13):

O assédio moral não se confunde com o assédio sexual. O assédio de conotação sexual pode se manifestar como uma espécie agravada do moral, que é mais amplo. O assédio sexual caracteriza-se por constranger alguém, mediante palavras, gestos ou atos, com o fim de obter vantagem ou favorecimento sexual, prevalecendo-se o assediador da sua condição de superior hierárquico ou da ascendência inerente ao exercício de cargo, emprego ou função. Há, portanto, uma finalidade de natureza sexual para os atos de perseguição e importunação. O assédio sexual pode se consumir mesmo que ocorra uma única vez e mesmo que os favores sexuais não sejam entregues pelo assediado.

Pode-se perceber que a relação estabelecido-*outsider* é, fundamentalmente, uma relação de poder, jamais uma característica natural ou biologicamente determinada, como grupos estabelecidos tentam fazer parecer, quanto à questão de gênero, raça/cor e diversidade sexual.

## 2.4 GÊNERO

A utilização do termo gênero realça um conjunto de relações que pode incluir sexo, mas que não é determinado por ele. É uma categoria que se refere também às questões de identidade

e subjetividade e que são construídas tendo como referência um determinado modelo de sociedade com padrões delimitados do que seja masculino e feminino (CORTINA, 2015).

Segundo Scott (1995), o termo gênero começou a ser utilizado como sinônimo de mulheres, bem como para designar as relações sociais entre os sexos – indicando as construções culturais. Observa-se um caráter social em relação aos traços atribuídos a ambos os sexos, sendo valorizados na sociedade os comportamentos e papéis tidos como masculinos em detrimento daqueles considerados femininos – incentivo e valorização de uma postura viril e forte, inferiorização de comportamentos considerados emotivos e emocionais, entre outros (ALBERDI; MATAS, 2002). Assim, a maioria desses comportamentos são construtos sociais, produtos da cultura e não necessariamente derivados da natureza (ALBERDI; MATAS, 2002).

As relações entre os sexos estabelecidas na sociedade são permeadas pela noção de gênero. Em síntese, o gênero pode ser compreendido em dois níveis: como constituinte das relações sociais, baseado nas diferenças perceptíveis entre ambos os sexos e também como forma básica de representação das relações de poder em que as ações dominantes são apresentadas como naturais e inquestionáveis, demonstrando um elemento de essencialização da identidade (FONSECA, 1997). Torna-se um termo capaz de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais que são atribuídos, fazendo parte da tentativa empreendida pelas feministas de reivindicar uma definição para enfatizar a incapacidade das teorias existentes em explicar as persistentes desigualdades entre mulheres e homens (LOURO, 1997).

Nesse sentido, o conceito de gênero está relacionado à história do movimento feminista, uma vez que o conceito está ligado política e linguisticamente com as lutas e todo o processo do movimento feminista (LOURO, 1997). Para elucidar a história desse movimento, Louro (1997) inicia seu relato retomando que as ações e opressões realizadas contra as mulheres acontecem desde séculos passados e que esses fatos podem ser observados em diferentes episódios da história. Entretanto, apenas no século XIX ocorre um movimento social organizado, partindo das mulheres, contra a discriminação feminina. Esse movimento ocorreu no Ocidente e foi denominado de Sufragismo<sup>2</sup> em que as mulheres se uniram para lutar pelo direito ao voto. O movimento ganhou expressão e visibilidade notórias, ampliando-se para diversos países ocidentais, e foi reconhecido então como a "primeira onda" do feminismo (GARCIA, 2018).

Após o Sufragismo, que buscava o direito ao voto feminino, outros objetivos começaram a gerar reivindicações das mulheres, como oportunidades de estudo e trabalho,

---

<sup>2</sup> Esse movimento é demonstrado no filme *As Sufragistas*, lançado em 2015, sob a direção de Sarah Gavron.

organização da família, entre outros. A partir da década de 1960, o feminismo passa a considerar questões para além dos aspectos sociais e políticos, como também as construções propriamente teóricas (GARCIA, 2018).

O ano de 1968 tornou-se um marco das lutas e contestações que já vinham crescendo nos anos anteriores, sendo a França, Estados Unidos, Inglaterra e Alemanha países em que os movimentos aconteceram de forma notória. É importante destacar que as contestações desses movimentos não se referiam apenas às lutas feministas, como também às dos negros, jovens, estudantes, diversos grupos que estavam expressando suas insatisfações acerca do sistema social e político que gerava discriminação e segregação. Trata-se de um processo maior de movimentos que se desdobrava de diferentes formas e em diferentes locais (LOURO, 1997).

É nesse contexto de fervor social e político, entre lutas e transformações, que o movimento feminista contemporâneo reaparece, cuja expressão se dá através de marchas e protestos, além de livros, revistas e jornais. No que se refere ao mundo acadêmico, as militantes feministas começam a levar para dentro das escolas e universidades o seu fazer intelectual, criando, então, os estudos da mulher (LOURO, 1997).

A invisibilidade das mulheres como sujeitos da ciência foi algo criado e construído historicamente, a partir de inúmeros discursos e práticas que colocaram que as mulheres pertenciam apenas ao universo do privado / doméstico, exercendo a maternidade. Embora também sempre tenha existido o trabalho feminino fora de casa, esse também foi sempre marcado por um contexto de dominação masculina:

Sem dúvida, desde há muito tempo, as mulheres das classes trabalhadoras e camponesas exerciam atividades fora do lar, nas fábricas, nas oficinas e nas lavouras. Gradativamente, essas e outras mulheres passaram a ocupar também escritórios, lojas, escolas e hospitais. Suas atividades, no entanto, eram quase sempre (como são ainda hoje, em boa parte) rigidamente controladas e dirigidas por homens e geralmente representadas como secundárias, "de apoio", de assessoria ou auxílio, muitas vezes ligadas à assistência, ao cuidado ou à educação. As características dessas ocupações, bem como a ocultação do rotineiro trabalho doméstico, passavam agora a ser observadas. (LOURO, 1997, p. 17)

A partir do início da inserção da mulher na ciência, na economia e no campo jurídico, os estudos sobre a mulher deixam de ser apenas descrições para necessitarem de explicações. Há diversas perspectivas acerca dessas explicações, algumas marxistas, outras psicanalíticas e, ainda, perspectivas que apontam a impossibilidade de amparar tais estudos em abordagens pautadas numa visão androcêntrica de mundo. O feminismo radical é um exemplo dessa última, pois busca produzir teorias e explicações genuinamente femininas (LOURO, 1997).

Geralmente, cada perspectiva parte de um reconhecimento da causa central que gerou a submissão da mulher e, conseqüentemente, cria-se uma teoria que visa a extinção dessa causa e a libertação das mulheres. Embora tais perspectivas possam entrar em debate e conflito, é necessário apontar o que as une: a busca pela emancipação feminina.

Pensando nas diferentes causas que são tidas como explicações para a submissão feminina, a razão amplamente apontada socialmente se refere aos atributos biológicos. O argumento acerca da distinção das características entre homens e mulheres fez com que, durante séculos, cada sexo tivesse que desempenhar um papel pré-determinado, visto que se tratava de um argumento incontestável. Com isso, a distinção sexual sempre serviu para justificar e compreender as desigualdades sociais entre homens e mulheres (OLIVEIRA; CUNHA; KIRCHHOFF, 2018).

Partindo desse contexto, fez-se necessário, através de muita luta, pesquisa e estudo, demonstrar que não são as distinções sexuais que geram as desigualdades, mas “a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico” (LOURO, 1997, p. 21). Para compreender o sistema de relações sociais entre homens e mulheres, é importante analisar não seus sexos, mas o que foi construído historicamente acerca deles (ALBERDI; MATAS, 2002).

O movimento feminista brasileiro teve seu início na década de 1970 e se encontrava, em boa parte dos casos, articulado com movimentos de resistência à ditadura que se instalara no país em 1964. Na década de 1960, a presença das mulheres na luta armada contra a ditadura mostrou-se crucial para o movimento – mesmo que a princípio sem uma proposta deliberada de feminismo –, uma vez que elas assumiram comportamentos tidos como masculinos e obtiveram êxitos nestes, isto é, obtiveram a igualdade entre os sexos reconhecida pelo menos retoricamente (SARTI, 2004).

São dois os principais fatores que favoreceram a formação do movimento feminista no Brasil. O primeiro trata-se do favorecimento, em nível internacional, das pautas feministas, proporcionadas pelos movimentos europeus e norte-americanos, que ganharam ainda mais força com o reconhecimento da ONU de 1975 (considerado como Ano Internacional da Mulher). O segundo fator trata-se da modernização pela qual passava o país na década de 1970, proporcionando mudanças na situação da mulher brasileira, como mudanças no reconhecimento de seus comportamentos sexuais e afetivos, bem como acesso em terapias psicanalíticas que



questionavam os padrões tradicionais de valores (SARTI, 2004). Nota-se, então, a consolidação do feminismo.

A partir dos anos 1980, o movimento conta com novas visões trazidas por feministas exiladas na Europa. Por vivenciarem diferentes perspectivas em suas relações com outros países, elas trazem para o cenário feminista novos contextos, especificidades e técnicas. O feminismo passa a questionar lugares e direitos sociais das mulheres, especificamente na saúde e na vida acadêmica, bem como são discutidas e demandadas políticas focadas nesses âmbitos. Tais mudanças e reivindicações trazem modificações na própria Constituição, que extingue em 1988 a tutela masculina na sociedade conjugal (SARTI, 2004).

Ainda no final da década de 1980, as feministas passam a utilizar o termo gênero, isto é, busca-se romper com a tendência social de relacionar o conceito com a constituição de papéis essencialmente masculinos e femininos. Segundo Louro:

Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas. (LOURO, 1997, p. 24).

Uma questão central na argumentação acerca de gênero é a desconstrução da oposição binária masculino-feminino. Nesse contexto dicotômico, os dois polos se relacionam a partir de uma lógica de dominação-submissão, em que sempre se opõem e se diferem. Tal dicotomia marca a superioridade de um em relação ao outro. No entanto, aprende-se a pensar dentro dessa lógica e romper com tais padrões culturais é uma tarefa árdua (BUTLER, 2003). De acordo com Louro:

Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implicaria observar que o polo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses polos é internamente fragmentado e dividido (afinal não existe a mulher, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras). (LOURO, 1997, p. 31)

Uma das principais consequências na desconstrução do gênero enquanto oposição dos sexos é a compreensão e concordância de que sejam incluídas diferentes maneiras de feminilidade e masculinidade que são construídas socialmente.

A concepção dos gêneros como se produzindo dentro de uma lógica dicotômica implica um polo que se contrapõe a outro (portanto uma ideia singular de masculinidade e de feminilidade), e isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se "enquadram" em uma dessas formas. (LOURO, 1997, p. 34)

Pensando tal contexto nas relações de gênero, não se pretende negar que o gênero é construído a partir de corpos sexuados, isto é, a partir da biologia dos corpos, mas enfatiza-se o que foi construído histórico e socialmente sobre eles, isto é, o caráter "fundamentalmente social". Busca-se afastar concepções essencialistas sobre os gêneros, demonstrando que são construídos, em um processo, e não que já existam *a priori*.

As representações acerca de homens e mulheres são distintas e ocorre uma transformação nos Estudos Feministas (LOURO, 1997). Nesse sentido, o movimento feminista propôs tentar desconstruir o modelo patriarcalista de sociedade, o qual se caracteriza pela autoridade imposta – institucionalmente – do homem sobre a mulher e filhos no âmbito da família (CASTELLS, 2008).

Em 1990, vê-se a evolução do feminismo focado em trabalhar a violência contra a mulher, a violência simbólica, bem como as consequências dessas agressões para as vítimas (SARTI, 2004). Em 2003, inicia-se um novo momento da história do Brasil que culmina na formulação e articulação de políticas que promovam a igualdade entre os sexos (BRASIL, 2004). A partir da realização da I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (I CNPM), cerca de 120 mil mulheres auxiliaram diretamente em debates e propostas para a formulação do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (BRASIL, 2004). O plano contou com os seguintes tópicos: igualdade e respeito à diversidade; equidade; autonomia das mulheres; laicidade do Estado; universalidade das políticas; secretaria especial de políticas para as mulheres; justiça social; transparência dos atos públicos; e participação e controle social (BRASIL, 2004).

Em 2007, criou-se o II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, com a participação de cerca de 200 mil brasileiras de diversos estados e municípios do país. Nesse II PNPM, ampliou-se e aprofundou-se o campo de atuação do Governo Federal no que diz respeito às políticas públicas para mulheres, incluindo mais seis áreas:

Participação das mulheres nos espaços de poder e decisão; Desenvolvimento sustentável no meio rural, na cidade e na floresta, com garantia de justiça ambiental, inclusão social, soberania e segurança alimentar; Direito à terra, moradia digna e infraestrutura social nos meios rural e urbano, considerando as comunidades tradicionais; Cultura, comunicação e mídia não-discriminatórias; Enfrentamento ao racismo, sexismo e lesbofobia; e Enfrentamento às desigualdades geracionais que atingem as mulheres, com especial atenção às jovens e idosas (BRASIL, 2007, p. 18).

Em 2013, foi lançado o terceiro e mais atual Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, que teve início em 2011 através da 3ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, contando com mais de 200 mil participantes em todo Brasil e 2.125 delegadas. Nesse último plano, abordou-se uma inserção ainda maior das temáticas de gênero em diferentes frentes do governo<sup>3</sup> (BRASIL, 2013).

Em suma, o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e é uma forma primária de dar significado às relações de poder. Isto é, num campo onde o poder é articulado, estrutura-se a percepção e a organização concreta e simbólica da vida social. Assim, a potencialidade analítica do conceito, dentro dessa perspectiva, parte da noção de que mudanças na organização das relações sociais correspondem às mudanças nas representações de poder, sendo esse o domínio do pensamento acerca do gênero (SCOTT, 2016).

Para Castells (2008), por permear toda a vida social, o modelo está enraizado na estrutura familiar e na reprodução sociobiológica da espécie, contextualizados histórica e culturalmente. O movimento feminista vem ganhando maior relevo nos últimos anos, segundo o autor, devido à combinação de quatro elementos: 1) transformação da economia e do mercado de trabalho de forma articulada ao aumento de oportunidades para as mulheres no campo da educação; 2) transformações tecnológicas ocorridas na biologia, medicina e farmacologia, favorecendo maior controle sobre a gravidez e a reprodução humana; 3) tendo como pano de fundo as transformações anteriores, o patriarcalismo foi atingido pelo movimento feminista, que foi capaz de se desvincular dos movimentos sociais e trabalhistas de cariz mais masculino, propondo uma agenda própria; 4) rápida difusão de ideias no mundo globalizado no qual pessoas e experiências se misturam.

É preciso, ainda, levar em conta que a noção de *construção* da identidade não pode ser confundida com outro tipo de naturalização, ou seja, a identidade construída culturalmente não pode levar à armadilha de se considerar a identidade como destino, como se as regras e “leis” de uma cultura fossem determinantes inexoráveis da identidade, como no caso daqueles que atribuem à biologia tal determinação (BUTLER, 2003).

---

<sup>3</sup> Em 2019, no entanto, o atual presidente do Brasil determinou ao Ministério da Educação que redigisse um projeto de lei que proíba as escolas de ensino fundamental abordarem a ideologia de gênero. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/09/bolsonaro-pede-a-mec-projeto-de-lei-para-proibir-ideologia-de-genero.shtml>. Acesso em: 20 jan. 2020.

Portanto, fica clara a disputa entre perspectivas essencialistas e políticas. Identidade como essência pressupõe naturalização e, conseqüentemente, um destino a ser cumprido, demonstrando a dificuldade de muitos indivíduos ao lutarem “contra” seu gênero “natural”, levando, inclusive, a um adoecimento psíquico, na medida em que o reconhecimento social somente se dará em função da identidade de gênero estabelecida como natural, portanto “correta”, “normal”. Como vimos, o ser “normal” favorece o fortalecimento de grupos “estabelecidos” em oposição aos *outsiders*, fazendo com que gere a estigmatização ainda hoje visualizada.

## 2.5 RAÇA/COR

Assim como no caso do gênero, a concepção de raça também se trata de uma construção histórica que classifica e categoriza as diferenças entre as pessoas a partir de suas estruturas biológicas. O que ocorre com essa classificação e categorização é similar ao que ocorre com os processos de estigmatização (GOFFMAN, 2008): estabelece-se uma hierarquização entre as raças, a partir das diferenças, em que são atreladas questões biológicas com sociais – morais, psicológicas, culturais, entre outras. Segundo Kabengele Munanga,

os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação. A classificação da humanidade em raças hierarquizadas desembocou numa teoria pseudo-científica, a raciologia, que ganhou muito espaço no início do século XX. Na realidade, apesar da máscara científica, a raciologia tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico, pois seu discurso serviu mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana. Gradativamente, os conteúdos dessa doutrina chamada ciência, começaram a sair dos círculos intelectuais e acadêmicos para se difundir no tecido social das populações ocidentais dominantes. Depois foram recuperados pelos nacionalismos nascentes como o nazismo para legitimar as exterminações que causaram à humanidade durante a Segunda Guerra Mundial. (MUNUNGA, 2003, p. 5)

Afirmar as diferenças entre os indivíduos através do determinismo biológico é retirar as causas da história da humanidade e naturalizar construções sociais, isto é, confundir o que é cultural e historicamente construído com o que é biológico e genético (FREITAS; ÉSTHER, 2018). Desse modo, colocam-se as identidades em uma abordagem essencialista (HALL, 2009).

É essencial destacar que a ciência comprovou, há muito tempo, que a raça é uma concepção incapaz de explicar a diferença humana (MUNANGA, 2006). No entanto, em função de séculos de escravidão, essas construções históricas e culturais ainda povoam o imaginário social, fazendo com que grupos sejam estigmatizados até hoje.

Visando uma maior compreensão desse contexto, que deixa marcas até os dias atuais, é importante entender a sua dimensão histórica, de que forma algumas dominações sociais foram se consolidando. Os registros do início dessa dominação foram datados na Europa, no século XV, devido à expansão do comércio internacional dos europeus, que ocorria através do transporte marítimo e territorial (BATISTA; MASTRODI, 2018). A partir do momento em que os europeus alcançaram o continente africano e as américas, eles passaram a traficar homens negros visando o crescimento econômico (WEDDERBURN, 2007).

A escravidão ocorreu entre os séculos XV e XIX através de uma ideologia de superioridade branca, fazendo com que homens, mulheres e crianças negras fossem explorados e comercializados por todo esse tempo (RIBEIRO, 1995). Essas relações de dominação tinham como objetivo suprir a mão-de-obra de produção em que a economia ocidental se amparava. Além disso, tais dominações eram estruturadas através de um sistema racista, legitimando os grupos dominantes e dominados: brancos e negros (BATISTA; MASTRODI, 2018).

Nestes períodos históricos, a escravidão ocorria de forma racionalizada: era desenvolvida pelo sistema de *plantation* (produção agrícola), sendo destinados aos negros serviços braçais como cozinha, plantações e tudo o que era necessário para gerar a satisfação do dominador branco (WEDDERBUN, 2007). Tal satisfação girava em torno da extração de excedentes, lucro da produção, manutenção de seus bens e negócios e até mesmo satisfação da libido (PEDROSA, 2010). Os negros eram tidos como propriedade de seus dominadores, eram coisificados, de forma à terem de se submeter às ordens dos escravizadores que, a partir dos seus meios de dominação e controle (através do uso da violência, por exemplo), faziam com que os escravos os temessem (SCHWARCZ, 1993). Além disso, os escravizadores “possuíam força econômica suficiente para impedir o avanço de ideais abolicionistas próprios das forças capitalistas que se erguiam naquela época e viam no escravismo um atraso ao desenvolvimento de seus interesses” (BATISTA; MASTRODI, 2018, p. 2339).

O racismo surgiu, então, como uma forma de justificar a escravidão, fazendo com que os escravos fossem objetos úteis para seus proprietários em busca de satisfação de necessidades. Tornaram-se a própria mercadoria (WEDDERBURN, 2007).

O regime escravocrata no Brasil durou quase quatro séculos, por volta de 1500 até 1888. Segundo Batista e Mastrodi (2018), a Lei Áurea, que concedia a liberdade para todos os indivíduos escravizados, ocorreu em 13 de maio de 1888 devido à pressão dos outros países por interesses econômicos e políticos, uma vez que todos os países, exceto Cuba, já haviam abolido a escravidão. O sistema escravocrata passa a ser substituído, porém mantendo as desigualdades sociais e consolidando o racismo (OLIVEIRA, 2017).

A população negra, agora liberta, continuava inferiorizada e marginalizada, pois permanecia refém de um sistema opressor que não a integrava na sociedade (FERNANDES, 2008). Além dos negros serem excluídos de todos os lugares, não lhes restou nada além – quando restou – das terras quilombolas (PIZA; GUIMARÃES; ARGOLO, 2017). Segundo Oliveira, a “abolição da escravidão e a proclamação da República foram realizadas com um projeto de nação que excluía a população negra e mantinha o poder socioeconômico e político a mesma elite já existente no país” (OLIVEIRA, 2017, p. 203).

Assim, a história do país vai se constituindo através de estruturas sociais apoiadas pelo Estado que contribuem para a consolidação de valores racistas, naturalização de atos discriminatórios e promoção da classificação dos indivíduos, promovendo cada vez mais políticas que corroboraram com as teorias de branqueamento – eugenia (OLIVEIRA, 2017).

A disseminação da eugenia – que pressupunha não apenas a hereditariedade biológica, mas de capacidades e habilidades intelectuais, artísticas, traços de comportamento – fez ainda mais presente a dominação de raça no Brasil. Essa ideia de determinismo biológico, no que se refere às diferentes capacidades e traços dos indivíduos, constituiu uma ideologia que tem naturalizado as desigualdades, uma vez que serve como justificativa para que a dominação racial aconteça (TEIXEIRA; SILVA, 2017).

O Brasil, estruturado a partir de uma sociedade excludente, apenas em 1948 passou a adotar ações efetivas no que diz respeito ao combate às desigualdades sociais (BATISTA; MASTRODI, 2018). Através de pressões realizadas por diferentes órgãos da Organização das Nações Unidas (ONU), denunciando a existência e continuidade de intensas discriminações raciais contra pessoas negras na sociedade brasileira, o país, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgou leis internas que visavam assegurar a igualdade entre todos os seres humanos (IZSÁK, 2015). Segundo Batista e Mastrodi (2018), em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, o repúdio à desigualdade social ganha visibilidade e criam-se outras leis específicas “(...) como a que criou a Secretaria de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial (Lei n.10.678/03), Estatuto da Igualdade Racial (Lei n.

12.288/10), entre outras que, embora válidas e em vigor, não funcionam para sua pretensa finalidade” (BATISTA; MASTRODI, 2018, p. 2337).

Em 2003, o Governo Federal promoveu iniciativas efetivas no que se refere à busca por igualdade social: criou o decreto Nº 4.886, de 20 de novembro de 2003 que institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PNPIR, bem como o folheto da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial que objetivou reduzir as desigualdades raciais no Brasil, predominantemente no que se refere à população negra (BRASIL, 2003).

Apesar de ao longo dos anos os indivíduos negros, geralmente sofrendo estigmatizações em função do racismo, terem conseguido a efetivação de algumas leis que os contemplassem, a dominação “branca” ainda é existente. Verifica-se tal fato nos dados coletados pelo IBGE (RAIS, 2015), censo dos magistrados (BRASIL, 2014), mapas da violência (WASELFISZ, 2016). O racismo permanece em todas as esferas sociais, uma vez que as leis não são postas em prática. Ao invés de extinguirem o racismo, retroalimenta-o, fazendo com que o exercício da cidadania dos negros seja profundamente prejudicado (BATISTA; MASTRODI, 2018).

O que se é percebido é que, embora o racismo tenha se tornado ilegal, ele continua sendo exercido, não mais do mesmo jeito que era antigamente, mas de modo sutil e dissimulado, pautado pela mesma fundamentação ideológica que, embora não o incentive e promova, dificilmente responsabiliza os atores (BATISTA; MASTRODI, 2018).

Além de tudo isso, há uma profunda naturalização do racismo nas práticas sociais e se tornou tão intrínseca à sociedade que tanto homens brancos opressores quanto negros oprimidos a reproduzem, sem sequer terem consciência disso (BATISTA; MASTRODI, 2018). Essas atitudes vão se tornando o que é chamado de racismo inconsciente (preconceito sutil), tornando difícil notar as desigualdades sociais e fazendo com que esses atos sejam considerados normais, comuns, naturais (BATISTA; MASTRODI, 2018).

É importante apontar que o racismo só pode ser entendido como uma relação de poder (NOGUEIRA, 2017). Ele se estrutura a partir de relações políticas e econômicas, em que já existe um consenso majoritariamente aceito pela literatura de que a discriminação racial tem suas raízes em fundamentos econômicos, ou seja, é estruturado a partir dos modos de produção capitalista (NOGUEIRA, 2017).

Resumida e superficialmente, as justificativas para que a cultura racista se mantenha baseada em fundamentos econômicos giram em torno de os indivíduos negros, durante o período escravagista, terem sido submetidos à dominação branca, tendo que realizar todos os serviços para amparar o sistema econômico dos brancos (WEDDERBUN, 2007). Após a

escravidão, como não haviam negros em posição de prestígio ou elevada, ou mesmo não tinham qualquer forma de subsistência, eles tiveram que ir atrás de subempregos – que muitas vezes eram análogos à escravidão. Dessa forma, foi se perpetuando a “subumanidade” da população negra em função da dominação da população branca. “Algo que se reproduziu nas relações sociais por todo o século XX e que insiste em se reproduzir no século XXI” (BATISTA; MASTRODI, 2018, p. 2343).

Ou seja, grande parte dos estudiosos sobre este tema afirma que o capitalismo se utiliza do racismo para se reproduzir e, para ocultar as condições de dominação e exploração racial, criam-se justificativas no sentido de naturalizar, normalizar ou mesmo considerar como positivas quaisquer situações de discriminação racial (BATISTA; MASTRODI, 2018, p. 2334).

Para Madeira e Gomes (2018), a raça se torna uma centralidade como forma de produzir e reproduzir as desigualdades sociais, bem como acentuar os movimentos de exclusão social da população negra do país. Por isso, a necessidade de analisar criticamente esse sistema de relações sociais no período pós-abolição e sua continuidade no racismo estrutural (HASENBALG, 2005).

Contudo, há algumas controvérsias no que se refere à manutenção do racismo apenas como um viés econômico. De acordo com Batista e Mastrodi (2018), as justificativas são anteriores ao sistema capitalista, que se apropriou dessas relações estruturadas no escravagismo. Conforme citado no início da seção, há uma relação de poder que também é pautada no determinismo biológico, uma vez que foram instituídos valores e categorizações entre os traços dos seres humanos, fazendo com que atitudes racistas fossem legitimadas. A população negra sendo desumanizada e a teoria da raciologia justificando as relações de poder e dominação amparadas em uma teoria de divisão de raças (MUNANGA, 2017).

Embora essas justificativas sejam encontradas anteriormente ao sistema capitalista, nele o racismo encontrou um solo fértil. Os negros que foram submetidos ao sistema escravocrata continuam sendo explorados no sistema capitalista: seja pelo sistema econômico que se aproveita da estrutura social racista para fazer com que a força de trabalho do negro valha menos do que a do branco, seja por motivos religiosos, de natureza (pseudo)“científica” ou de ambos (SCHWARCZ, 1993).

A consequência de todo esse contexto é que, nas palavras de Batista e Mastrodi,

(...) na divisão social do trabalho, os serviços com remuneração mais baixa sejam reservados majoritariamente aos negros; ou que negros ganhem menos que brancos no exercício do mesmo tipo de serviço; ou que negros tenham muito mais dificuldade



para encontrar empregos que brancos etc. Mesmo quando “sobem na vida”, os negros continuam a sofrer discriminação por causa de sua cor. E em termos comparativos, as chances de negros “subirem na vida” são bem menores que as de brancos, ainda que em condições econômicas inferiores. (BATISTA; MASTRODI, 2018, p. 2335)

É nesse sentido que Oliven (2007) afirma que as ações afirmativas, por exemplo, são medidas públicas que visam proteger e incluir minorias que tenham sido discriminadas *a priori*, sendo a criação de cotas, por seu turno, uma necessidade fundada a partir de um histórico de discriminações e direitos negados no passado (OLIVEN, 2007).

No Brasil, a questão das cotas raciais vem adquirindo cada vez maior visibilidade, revelando um processo que se inicia desde o mascaramento do poder público sobre a necessidade de enfrentar o racismo até a formulação de políticas públicas racializadas (GUIMARÃES; STEIL, 2006). Até 1970, o mascaramento das desigualdades e iniquidades sociais se dava através de discursos focados em elogios e exaltações à miscigenação, demonstrando nas décadas de 50 e 60 os conflitos entre o racismo brasileiro e o mito da democracia racial (UNESCO, 2002). Apenas no final da década de 1970 ocorre a divulgação das novas interpretações raciais no país, simultaneamente ao período de redemocratização da sociedade brasileira (GUIMARÃES; STEIL, 2006).

As políticas de cotas raciais, incluindo as universidades, surgiram, assim, nos Estados Unidos. No Brasil o surgimento de políticas de cotas raciais nas universidades eclodiu apenas em 1990, impulsionado por frações e lutas do movimento negro, bem como por ONGs e fundações com o ímpeto da luta contra o racismo (GUIMARÃES; STEIL, 2006). Desse modo, criam-se políticas de ingresso ao ensino superior visando diminuir as diferenças de oportunidades tão acentuadas em nosso país (GUIMARÃES; STEIL, 2006).

Em 2012, segundo a lei nº 12.711 (Anexo 1), o ingresso nas universidades e instituições federais passa a ter como critério seletivo o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Essas vagas são subdivididas: metade para estudantes do ensino público que tem renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita* e a outra metade para estudantes do ensino público com uma renda superior a esse valor. Nos dois casos, também será levado em conta um percentual mínimo correspondente ao da soma de negros, pardos e indígenas do estado (de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE) (BRASIL, 2012).

No entanto, tais políticas têm suscitado controvérsias por se tratar de um tema complexo. Há o debate sobre a inclusão e sobre a forma em que ocorre essa inclusão: Guimarães e Steil

(2006) sugerem que há uma inclusão no sentido de ingressar na universidade, mas que é colocada no aluno a responsabilidade de seguir adiante, de permanecer lá dentro – muitas vezes sem o amparo necessário de políticas institucionais e marcado por ser um espaço ainda permeado por racismos e desigualdades sociais.

## 2.6 DIVERSIDADE SEXUAL

O termo diversidade sexual aqui presente refere-se à “legitimidade das múltiplas formas de expressão de identidades e práticas da orientação sexual” (VIANNA, 2015, p. 796). O conceito pode ser pensado como um aspecto social das organizações que visam a ampliação dos direitos das pessoas que não se encaixam na matriz heterossexual, isto é, que não fazem parte do modelo socialmente construído que impõe a heterossexualidade como um padrão a ser seguido por todos (BUTLER, 2009).

Eventualmente, também será utilizada a sigla LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros), uma vez que segue a resolução da I Conferência Nacional LGBT, que ocorreu em 2008 (VIANNA, 2015). É importante destacar que existem inúmeras controvérsias no que se refere à utilização dessa sigla, por exemplo, sendo incluídas um Q para *queers*, I intersexos<sup>4</sup>, dentre outros. Sendo assim, nenhuma designação de sigla ou nome dado recobre inteiramente as pessoas e demandas das quais têm havido preocupações e luta por direitos (SIMÕES, 2014).

No entanto, o que se busca, em um consenso, é a inclusão da dimensão de desconstrução de desigualdades que visam pertencimentos de gênero e sexuais na sociedade (VIANNA, 2015). Trata-se da luta por direitos sexuais e, assim, por direitos humanos, uma vez que tais pessoas e grupos são atrelados às formas de discriminação em vista de suas expressões e orientações sexuais (SIMÕES, 2014).

É importante destacar que a diversidade sexual e de gênero, em determinados aspectos, se aproximam e, em outros, se afastam. Assim como nas questões de gênero, e fazendo uma

---

<sup>4</sup> Segundo Pino (2007), intersexos é um conceito médico incorporado pelos ativismos que consiste em indivíduos que não tem corpos encaixados nos padrões de homem e mulher, isto é, indivíduos que nascem com corpos diferentes dos considerados comuns de masculino ou feminino. A ISNA (Intersex Society America), em sua primeira organização política de ativismo intersex (que visava extinguir os estigmas gerados por essa condição, objetivando que cirurgias plásticas fossem realizadas somente quando os indivíduos pudessem tomar suas próprias decisões) definiu o termo intersexo “para explicar a variedade de condições nas quais as pessoas nascem com órgãos reprodutivos e anatomias sexuais que não se encaixam na típica definição de masculino ou feminino” (PINO, 2007, p. 153).

articulação com estas, o direito social do grupo LGBT é entendido como uma conquista advinda da luta de transformar suas necessidades em direitos reconhecidos. Essa diferença que é colocada entre homens e mulheres, heterossexuais e homossexuais, dentre outros, foi algo construído e determinado socialmente através de práticas de controle que, explicita ou implicitamente, produziam políticas e relações estabelecidas no cotidiano das pessoas. Além disso, é marcada pela conservação de conceitos e ações que dizem de uma desigualdade social (VIANNA, 2015). Nesse sentido, a utilização do termo diversidade se refere a conceitos ligados à diferença, mas que mascaram a desigualdade (VIANNA, 2015), bem como fazem parte de quadro complexo em que se situam as demandas LGBT, de gênero e raça. “O que importa aqui considerar é que — tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade — as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento” (LOURO, 1997, p. 27).

No que se refere às divergências entre diversidade sexual e questões de gênero é importante colocar que, a partir de 1980, no Brasil, os homens homossexuais já rompiam com os estereótipos de feminilidade que eram atribuídos a eles, asseguravam que não era porque se sentiam atraídos sexualmente por indivíduos do mesmo sexo/gênero que se sentiam identificados com o sexo/gênero oposto (SIMÕES, 2014). Similarmente ocorre com o processo de mulheres lésbicas, isto é, poderiam ter orientação homossexual e não se identificar com o sexo/gênero masculino (SIMÕES, 2014). Embora as concepções de mulher feminina e homem viril sejam construções historicamente determinadas e atribuídas aos sexos, Simões (2014) afirma a naturalidade de relações homoafetivas entre homens plenamente “viris” e mulheres plenamente “femininas”, colocando ainda a possibilidade de alternância de papéis e posições femininas e masculinas sem se fixar em alguma delas. Outra possibilidade de exemplificar seriam as pessoas transexuais: não é pelo fato de se identificarem com o sexo/gênero oposto que terão a orientação sexual homossexual (SIMÕES, 2014).

Em outras palavras, não é possível estabelecer uma relação causal entre gênero e orientação sexual, as determinações de orientação sexual podem não estar relacionadas com as determinações de gênero. Ainda que estas estejam extremamente inter-relacionadas e seja difícil pensá-las separadamente, elas não se referem à mesma coisa. Os indivíduos podem vivenciar sua sexualidade de diferentes maneiras, constituindo suas identidades sexuais através dessa vivência – podendo esta ser heterossexual, homossexual, bissexual, assexuada etc. “Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero” (LOURO, 1997, p. 26).

É necessário o reconhecimento de que se tratam de perspectivas diferentes, pois, embora possam se apoiar e se influenciar, “também podem divergir e disputar o direito de definir o que seja a “realidade” – sobretudo em situações politicamente tão sensíveis como as que caracterizam as pesquisas sobre diversidade sexual e de gênero” (SIMÕES, 2014, p. 94).

Para uma maior compreensão da situação atual da diversidade sexual, é necessário fazer uma breve retomada, ao longo da história, do movimento LGBT. Tem como um marco importante inicial, segundo registros da época, um episódio em 1969 num bar em Nova Iorque – Stonewall Inn, onde ocorreu a primeira revolta de indivíduos com o tratamento que era designado a eles pelas autoridades e policiais (CANABARRO, 2013). Já é sabido que a discriminação e estigmatização em relação à homossexualidade remonta a décadas anteriores, com as pessoas sendo identificadas como pecaminosas, desviantes das normas sociais, recaindo sobre elas uma visão criminosa acerca de suas orientações sexuais<sup>5</sup>. Entretanto, apenas a partir de 1969 iniciaram-se os movimentos de luta, como as Paradas do Orgulho Gay, aderidas e realizadas em todo o mundo (CANABARRO, 2013).

No Brasil, o movimento homossexual ganhou maior foco e visibilidade no fim da década de 1960 e princípio da década de 1970, na luta contra a ditadura militar (GREEN, 2000). Após esse momento, no início da década de 1980, o movimento também entra em cena durante o processo de transição da ditadura militar para democracia e devido à epidemia da AIDS. Com a nomeação da epidemia pela imprensa de “Peste Gay”, “Câncer Gay” e afins, os grupos militante, que antes lutavam pela liberdade, concentram-se na busca pelo combate da epidemia e a luta pela vida (CANABARRO, 2013). Foi nessa época, na busca por respostas coletivas contra a epidemia, que o movimento LGBT realizou parcerias com o Estado, em especial visando modificações nas políticas públicas de saúde (PARKER, 2000).

Após esse período, a luta dos movimentos em todo o mundo para despatologizar a diversidade sexual continua firme em um processo de resistência e conscientização. Em 1985, a homossexualidade deixa de ser considerada uma doença na classificação de doenças do Conselho Federal de Medicina. Em 1990, a Organização Mundial de Saúde (OMS) também retira o homossexualismo do DSM – Manual Diagnóstico e do Estatístico de Transtornos

---

<sup>5</sup> Um exemplo disso é a reportagem encontrada no site da G1, que afirma: o Reino Unido pede perdão a homossexuais que foram condenados em função de suas orientações sexuais. Um caso desses foi de Alan Turing, matemático, considerado pai das ciências da computação e precursor da inteligência artificial que, por ser homossexual, foi condenado pelo crime de “indecência”, em 1952, que o levou a depressão e suicídio (REVISTA SUPER INTERESSANTE, 11 de set. de 2018). O filme *O jogo da imitação* (2015) conta um pouco de sua história de vida. Reportagem do G1 disponível em: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/10/reino-unido-vai-pedir-perdao-a-gays-condenados-por-serem-gays.html>. Acesso em: 20 jul. 2019

Mentais e CID – Código Internacional de Doenças, passando a considerar o termo homossexualidade, em que a orientação sexual do indivíduo parte de seu desejo (ABGLT, 2013).

Além disso, ainda entre as décadas de 1980 e 1990, surgiram vários outros grupos na luta por liberdade, bem como novos grupos de transexuais e travestis (CANABARRO, 2013). Ocorreu também o primeiro Encontro Brasileiro de Homossexuais e a primeira comemoração do Dia do Orgulho Gay (28 de junho) (MOTT, 2005). Em 1986, os grupos Triângulo Rosa do Rio de Janeiro, Libertos de São Paulo e Grupo Gay da Bahia iniciaram uma campanha visando a inclusão de leis que proibissem a discriminação por orientação sexual. Porém, segundo Canabarro:

A igualdade almejada pela Constituição foi regulamentada e implementada em 1989, pela Lei n.º 7.716, de 05 de janeiro de 1989, com a seguinte redação no Art. 1º: “Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.” Não foram incluídos os termos “orientação sexual” e “identidade de gênero”, como se pretendia nos movimentos daquela década. (CANABARRO, 2013, p. 4)

A partir de 1995, há um crescimento do movimento LGBT, com a criação da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros (ABGLT), que em poucos anos já era a maior organização homossexual da América Latina – com mais de 150 entidades filiadas (MOTT, 2005). Em 1999, o Conselho Federal de Psicologia aprovou resolução proibindo terapias visando à “cura” de homossexuais (CANABARRO, 2013).

A partir dos anos 2000, foi fundada a ANTRA (Articulação Nacional de Travestis), além da concessão do direito previdenciário de pensão a parceiros homossexuais por detenção ou morte, pelo INSS. Canabarro (2013) afirma que em 2011:

O STF – Supremo Tribunal Federal legislou sobre a União Estável homoafetiva, dando igualdade de direitos a famílias homoparentais e em 2013, o CNJ – Conselho Nacional de Justiça normatizou o casamento civil igualitário, ou o casamento homoafetivo, (termo cunhado pela ex-desembargadora Maria Berenice Dias), como tem sido chamado, de forma que todos os cartórios do Brasil estão impedidos de se recusarem a realizar o casamento civil entre pessoas de mesmo gênero. (CANABARRO, 2013, p. 5)

Em 2004, foi lançado pelo Governo Federal o programa Brasil Sem Homofobia, programa de combate à violência e à discriminação contra LGBT e de promoção da cidadania homossexual. Trata-se de uma articulação entre o Governo Federal e a Sociedade Civil Organizada objetivando a luta por direitos e respeito às diferenças, bem como a consolidação de avanços políticos (BRASIL, 2004).

Sendo assim, é importante destacar os avanços e conquistas vivenciadas pelo movimento LGBT (CANABARRO, 2013). Entretanto, embora necessário ressaltar esses avanços, eles só foram possíveis através de muita luta, resistência e conscientização. Inúmeras pessoas sofreram e ainda sofrem diferentes formas de estigmatizações e preconceitos. Em 2019, a Medida Provisória de nº 870/19 (de criação de ministérios), assinada pelo presidente atual, não menciona mais as demandas LGBT entre as atribuições dos Direitos Humanos (Anexo 2) (BRASIL, 2019). Com isso, torna-se fundamental dar continuidade na busca por direitos e equidade social, pois, como já colocado na introdução, a desigualdade de oportunidades ainda se faz muito presente.

Demonstrada a literatura que ampara este trabalho, a próxima seção consiste em apresentar os métodos e procedimentos utilizados para a realização desta pesquisa e que permitem responder à questão central e aos objetivos colocados.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A questão central que orienta a presente pesquisa aproxima-a da metodologia qualitativa, que tem por objetivo descrever o fenômeno investigado, bem como compreendê-lo como um todo, pautando-se prioritariamente na percepção dos sujeitos investigados e no significado que eles dão às questões estudadas (GODOY, 1995). A compreensão da realidade como construção social só se configura através de uma ótica que considere as dimensões do fenômeno a partir de suas influências e interações recíprocas (MAZZOTTI, 1991).

De acordo com Minayo (1994, p. 21), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. A escolha por esta abordagem justifica-se também pela complexidade do tema a ser investigado, sendo utilizados mecanismos mais abertos, no sentido de permitirem a expressão mais livre e singular dos sujeitos.

Além disso, é importante ressaltar o ambiente como fonte de dados e o papel-chave do pesquisador, considerando que o processo de construção da pesquisa se faz tão importante quanto o resultado encontrado (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A sua atuação no sentido de observar ou levantar questões, enquanto os participantes fazem suas narrações, também pode contribuir para a reflexão ou compreensão de novos aspectos sobre a realidade em que estão inseridos (FLICK, 2009).

#### 3.1 PARTICIPANTES

A escolha dos participantes teve por objetivo atender ao critério de inclusão dessa investigação, que consiste em fazer parte de um dos grupos pré-definidos, a saber: gênero, diversidade sexual e raça, bem como aceitar participar da pesquisa. É importante colocar que, embora estejam separados em três grupos distintos – gênero, raça/cor e diversidade sexual –, há indivíduos que se inserem em dois ou até mesmo nos três grupos abarcados. A divisão entre os grupos fez-se necessária em razão da importância de se aprofundar em cada um deles, uma vez que cada grupo traz consigo uma história particular de movimentos, lutas, conquistas. É importante abordá-los e entendê-los separadamente para uma maior compreensão de suas interseccionalidades.

Kimberlé Crenshaw (2002) sugere que os eixos interligados às relações de poder instauradas pelo patriarcado, racismo e luta de classes se cruzam, definindo a quantidade de opressões às quais os sujeitos estão expostos. Para ela, a interseccionalidade é

(...) uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (CRENSHAW, 2002, p. 177)

Utilizou-se o método bola de neve, que consiste na indicação de possíveis sujeitos para a pesquisa (VINUTO, 2014), começando a partir de estudantes que sejam membros de coletivos acerca desses temas na universidade, como coletivos de gênero (femininos), coletivos de negros e coletivos LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transexuais). A fim de contextualizar a discussão e a interpretação dos resultados deste trabalho, apresenta-se brevemente o perfil dos participantes. Com o intuito de preservar suas identidades, foram utilizados nomes fictícios, vários deles escolhidos pelos próprios participantes. A pesquisa contou com 22 participantes dos grupos alvos. Foram realizadas quinze entrevistas (Quadro 1) e dois grupos focais (Quadro 2), com estudantes das áreas de ciências humanas, ciências exatas e saúde.

No que se refere ao gênero feminino, doze eram mulheres, seis negras e seis brancas, sendo três homossexuais. Em relação à raça/cor, a pesquisa contou com doze pessoas negras, seis homens e seis mulheres. Desse grupo, duas mulheres e quatro homens eram homossexuais. O grupo de diversidade sexual contou com dez participantes homossexuais, cinco negros e cinco brancos, sendo três do gênero feminino e seis do gênero masculino. Um dos participantes, Thalissa, preferiu não se identificar com nenhum dos gêneros. A pesquisadora não encontrou nenhum transsexual, travesti, bem como os demais possíveis participantes do grupo de diversidade sexual para a pesquisa. No entanto, como citado acima, encontrou-se um caso de transição de gênero, que preferiu não se identificar com nenhum dos gêneros.

Identificou-se interseccionalidades no perfil dos participantes da presente pesquisa, isto é, o fato de um indivíduo fazer parte de mais de um dos grupos abordados. Tal sobreposição de mais de um grupo sugere a amplificação de opressões em que os sujeitos estão expostos, opressões que atuam como cruzamentos entre as relações de poder vivenciadas pelo racismo, patriarcado e luta de classes (CRENSHAW, 2002). Duas participantes pertenciam aos três grupos da pesquisa: eram mulheres, negras e homossexuais.



O primeiro grupo focal contou com sete participantes; quatro deles já haviam sido entrevistados anteriormente, visto que auxiliaram no processo de alcance de novos integrantes e os incentivaram a participar. O segundo grupo focal foi composto por quatro integrantes, mas desta vez todos novos na pesquisa. Os dois grupos foram marcados pela heterogeneidade: contaram com indivíduos dos três grupos abordados na pesquisa, conforme Quadros 2 e 3.

Quadro 2 - Participantes das entrevistas

Participação nas Entrevistas				Participação Simultânea no grupo focal
Identificação	Gênero	Raça/cor	Diversidade sexual	
Rafaella	X			
Luiz		X	X	
Victor			X	
Clara	X			
Maitê	X	X		X
Lebron		X		X
Edson		X	X	
Márcia	X	X		
Lucas			X	X
Augusto			X	
Teresa	X			
Thalissa	N.I. <sup>6</sup>	X	X	
Renato		X		
Inácio		X	X	X
Jéssica	X	X		

Fonte: Marina Carvalho Freitas.

Quadro 3 - Participantes dos grupos focais

Participação nos Grupos Focais				Participação Simultânea nas entrevistas
Identificação	Gênero	Raça/cor	Diversidade sexual	
Maitê	X	X		X
Lebron		X		X
Lucas			X	X
Inácio		X	X	X
Luana	X			
Roberta	X			
Cláudia	X	X		
Maria	X			
Marília	X	X	X	
Carlos			X	
Alana	X	X	X	

Fonte: Marina Carvalho Freitas.

<sup>6</sup> N.I.: Gênero não identificado

### 3.2 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados, inicialmente, por meio de entrevistas semiestruturadas (TRIVIÑOS, 1987) baseadas em um roteiro básico previamente elaborado (Apêndice A, B e C). As entrevistas foram gravadas e depois transcritas, mediante aceitação do termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice D).

As questões foram desenvolvidas com o intuito de abordar amplamente e em profundidade os objetivos pretendidos na pesquisa, mas deixando os entrevistados livres para comentarem ou acrescentarem informações que pudessem ser relevantes para a investigação. Uma das maiores vantagens referentes a esse tipo de entrevista consiste na possibilidade de levantar informações consistentes para descrição e análise das questões abordadas no estudo, além da possibilidade de aprofundamento do mesmo (DUARTE, 2004).

Nesse tipo de entrevista, o entrevistador deve permitir a livre expressão do entrevistado, porém com uma ação de direcionar e explorar o problema de pesquisa que está em pauta (FONTANELLA; CAMPOS; TURATO, 2006). Já o entrevistado, além de lhe ser permitido expressar-se livremente, podendo manifestar e relatar de que forma percebe sua realidade, pode reelaborar suas experiências e sinalizar o contexto que as produziu – sócio-histórico, econômico, de classe etc. (FREITAS, 2002).

Buscou-se iniciar as entrevistas com membros de coletivos pela facilidade de acesso e porque os coletivos são formas de mobilização da juventude que visam promover debates, baseados em valores de igualdade, autonomia e horizontalidade, procurando soluções para questões específicas, tais como o gênero, sexualidade, raça, buscando ser um movimento instituinte (GUIMARÃES; SILVA, 2014). Os coletivos trazem para o cenário das discussões as normas instituídas pela sociedade que produz e reproduz as desigualdades sociais.

Após esse primeiro contato com os coletivos, também foram entrevistados estudantes inseridos nesses grupos, mas que não faziam parte de coletivos, embora pudessem ter sido indicados por membros desses coletivos.

No que se refere à quantidade de sujeitos entrevistados, reforça-se o posicionamento de Duarte (2002, p. 43) de que este número “[...] dificilmente pode ser determinado *a priori*”. Para a autora, o número de entrevistas a ser realizado relaciona-se com a qualidade, profundidade, recorrência e divergência das mesmas, a partir das informações recolhidas. As entrevistas foram finalizadas quando o chamado “ponto de saturação” foi alcançado, isto é, quando as

informações recolhidas se apresentaram de forma consistente e densa, sendo possível a identificação de padrões recorrentes (DUARTE, 2002).

A pesquisa contou com a participação de 22 estudantes inseridos no contexto da diversidade: mulheres, homossexuais e pessoas negras, sendo que, diversas vezes, o mesmo participante se encaixava em mais de um dos grupos pesquisados, demonstrando a interseccionalidade. Alguns deles faziam parte de coletivos.

Como citado anteriormente, buscou-se alcançar o chamado “ponto de saturação” e, ao decorrer da pesquisa, os participantes foram indicando diversos outros participantes (seus amigos, colegas de sala). Na medida em que as entrevistas eram realizadas, já podia se antever aspectos que eram similares entre os grupos pesquisados e outros que não apareciam em grupos específicos.

Tendo em vista a importância de se compreender também aspectos que diferenciam a (re)construção identitária dos estudantes em contexto de diversidade, optou-se por realizar dois grupos focais heterogêneos em que participaram estudantes categorizados nos distintos grupos pesquisados. Essa decisão partiu do pressuposto de compreensão dos grupos focais como análise coletiva de grupos heterogêneos. Além disso, o fato de o ponto de partida da coleta de dados serem os coletivos, e estes também serem uma fonte de construção identitária, tornou relevante o processo de observação e possível o emprego de grupos focais para reunião e análise de evidências.

O grupo focal “se baseia em gerar e analisar a interação entre participantes” (BARBOUR, 2009, p. 20), visando a interação do grupo através de discussões em que os participantes conversem entre si. Ao invés de perguntar a mesma questão para cada participante por vez (entrevista de grupo) ou o integrante apenas interagir com o pesquisador ou “moderador”, o objetivo do grupo focal é a interação entre eles, de forma que o pesquisador esteja atento e encoraje as discussões (BARBOUR, 2009).

Essa metodologia tem como vantagens os insights que as interações entre os membros do grupo podem proporcionar, bem como a exploração mais a fundo sobre determinadas questões

uma vez que os participantes do grupo focal podem engajar-se em debates acalorados, pautando-se por diferentes circunstâncias e experiências individuais, enquanto “mergulham” nas questões e nas tarefas que nós, como moderadores, estabelecemos para eles. (BARBOUR, 2009, p. 55)

No que se refere às discussões do grupo, as perguntas disparadoras foram as mesmas das entrevistas individuais, buscando identificar se apareceriam novas questões a partir de uma perspectiva grupal e se era possível identificar mais claramente as situações vivenciadas pelos diversos grupos e situações vivenciadas por grupos específicos.

Além disso, no que se refere ao número de participantes, de acordo com Barbour (2009), oito participantes seria o número máximo, visto que, como nas ciências sociais os pesquisadores geralmente estão mais preocupados em se aprofundar nos significados dos integrantes e nos modos em que as perspectivas são construídas socialmente, oito pessoas já seria desafiador o bastante e um número em que todos poderiam receber atenção igualitária. Em relação ao número mínimo, a autora sugere que seriam três ou quatro participantes, visto que com esse número ainda é perfeitamente possível de se realizar o grupo focal.

Nesse sentido, foram realizados dois grupos focais, um encontro por grupo que durou entre uma hora e meia e duas horas. O primeiro grupo contou com sete participantes e o segundo, com quatro. A maioria dos participantes que fizeram parte dos grupos focais eram integrantes novos da pesquisa, embora quatro participantes já haviam sido entrevistados anteriormente. Optou-se por convidar os entrevistados individualmente para o grupo focal para auxiliar no processo de integração dos novos membros, visto que alguns disseram se sentir mais confortáveis tendo no grupo alguém conhecido (uma vez que os novos entrevistados não conheciam sequer a pesquisadora).

### 3.3 PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS DADOS

Para análise dos dados qualitativos das entrevistas realizadas, bem como para análise dos grupos focais, foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo do tipo temática (GOMES, 2008), com o auxílio do *software* NVivo. O NVivo é um *software* elaborado para análise qualitativa dos dados, disponibilizando recursos que facilitam o trabalho do pesquisador, como processamento, codificação e análise de dados, elaboração de tabelas e gráficos, dentre outros (GUIZZO; KRZIMINSKI; OLIVEIRA, 2003). Nesta pesquisa, foram selecionados alguns recursos do *software* de apoio que se mostraram mais adequados para a análise dos dados e se encontravam em consonância com a metodologia adotada. Os recursos serão explicados a seguir, conforme forem sendo elucidadas as etapas de análise.

Para realização da Análise de Conteúdo do tipo temática foram utilizadas categorias semânticas que reúnem evidências de acordo com temas (BARDIN, 2011), isto é, trata-se do

processo de agrupamento de registros que possuem características em comum – são agrupados por temas (MORAES, 1999). Foi realizado um processo de (1) pré-análise, (2) exploração do material e (3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação, constituindo o processo de análise do material construído na pesquisa.

Bardin (2011) elabora cinco regras para o procedimento adequado do processo: (1) exaustividade: esgotar todo o tema sem omissões; (2) representatividade: sujeitos da pesquisa que representem o campo pesquisado; (3) homogeneidade: todos os dados se referirem ao mesmo tema, tendo técnicas iguais e sujeitos de acordo com os objetivos; (4) pertinência: materiais adaptados aos objetivos da pesquisa; e (5) exclusividade: o mesmo elemento não pertencer a mais de uma categoria.

A primeira fase, pré-análise, tratou da organização dos dados coletados, na formulação de possíveis categorias e no princípio da elaboração de evidências que alicerçaram a interpretação final (CAREGNATO; MUTTI, 2006). Nessa fase, os dados coletados foram cadastrados no *software* que agrupou todas as respostas das entrevistas em um único documento, sendo separadas as respostas de acordo com a questão específica. Por exemplo, a questão da pesquisa – “você acha que existe alguma diferença no tratamento entre alunos brancos e negros dentro da universidade?” – foi colocada em um documento agrupando todas as falas de pessoas negras, facilitando a leitura de cada questão com suas respectivas respostas. Nesse momento, as entrevistas transcritas passaram por uma leitura cuidadosa em que se começou a detectar questões importantes para a criação das categorias e organização das evidências que respondem ao problema de pesquisa.

A etapa de exploração do material consistiu na codificação seguindo-se da categorização. Na codificação, os dados são agregados em unidades de registro que permitem descrições pertinentes. Entre as principais ferramentas do NVivo estão os nós, estrutura que armazena a codificação das informações (LAGE, 2011). De acordo com cada projeto, os nós podem ser isolados ou se desdobrarem em subcategorias, denominadas árvore de nós (LAGE, 2011), como no caso desta pesquisa. À medida que as respostas eram lidas e padrões eram identificados, alguns fragmentos das entrevistas foram selecionados e encaixados nos nós criados. O *software* permitia também consultar a ocorrência de determinadas palavras ou expressões para auxiliar a designar o fragmento para o nó específico (LAGE, 2011).

A partir dessa codificação em nós, todas as respostas foram se encaixando em algum nó que, então, possibilitou a entrada na fase seguinte da análise: as categorizações. Esses nós foram se transformando em categorias de análise que poderiam ter sido elaboradas *a priori* ou *a*

*posteriori* do processo de coleta de dados, sendo esta última a que foi adotada na presente pesquisa, isto é, as categorias definidas emergiram das respostas analisadas.

A categorização refere-se ao processo de agrupamento dos registros por possuírem características em comum (MORAES, 1999). Essa fase demonstra a passagem de dados brutos para organizados, que devem ser profundamente trabalhados com vistas a integrar as respostas obtidas na construção de categorias. Buscou-se identificar a frequência de regularidades nas falas visando analisar as convergências e divergências presentes, bem como o que era tratado como centralidade. O *software* também auxiliou nesse processo através de uma função que identifica a frequência de palavras. A reiteração em que ocorre alguma unidade de registro se mostra importante, embora o fato de algumas questões não terem sido muito abordadas não significa que também não sejam relevantes, uma vez que se trata de um tema sensível que pode gerar dificuldades de se falar a respeito. Levou-se em consideração também as co-ocorrências das unidades de registro, ou seja, a presença simultânea de duas ou mais unidades num mesmo fragmento de resposta (BARDIN, 2011).

Por fim, a terceira e última etapa, tratamento dos resultados, inferência e interpretação, buscou alcançar, em profundidade, o discurso dos enunciados. A classificação dos elementos ocorreu a partir de semelhanças e diferenciações, com posteriores reagrupamentos e, caso fossem identificados elementos distintos, caberia ao pesquisador encontrar possíveis relações existentes (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

Seguindo todos esses passos, foi realizada a análise final e interpretação dos dados categorizados e organizados, buscando compreender como se (re)constrói a identidade de estudantes no contexto da diversidade, inseridos em relações de poder estabelecidos-*ousiders* na universidade pública. A análise de conteúdo é um processo cíclico, isto é, sempre que preciso retorna-se ao material coletado em busca de um refinamento maior das categorias e das teorias que embasam a investigação (BARDIN, 2011). Dessa forma, a relação entre os dados coletados e a fundamentação teórica é o que traz sentido às interpretações e propicia os alicerces necessários às análises.

Goffman (2008), Dubar (1997) e Ciampa (1996), dentre diversos outros autores, defendem a construção identitária a partir da dialética *eu-nós*, da relação entre o indivíduo e o social que, ao se articularem, constituem identidades de indivíduos que são, simultaneamente, individuais e coletivas, e que não são estáticas, podem ir se modificando. A análise das entrevistas e dos grupos focais permitiram identificar três categorias que, a depender de suas

articulações, configuravam identidades distintas e mantinham organizações típicas: *estigmatização; pertencimento; e o ambiente universitário*.

Essas três categorias se desdobraram em outras, denominado árvore de nós pelo *software* NVivo, que foram as construções identitárias identificadas a partir da combinação das três supracitadas: *Identidade Mimética; Identidade de Combate e Empoderamento; Identidade Ambivalente; Identidade Ameaçada Introjetada; Identidade de exaustão (exaustão-desistência; exaustão-persistência: Gabrielle Andersen)*.

### 3.4 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

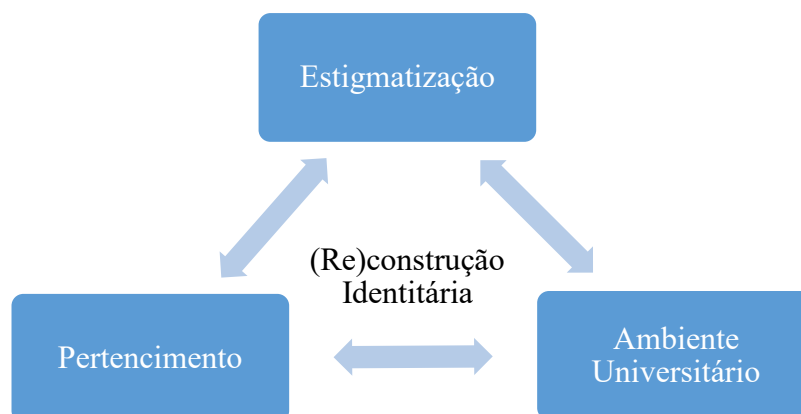
Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Juiz de Fora, sob a resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Os participantes da pesquisa receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D), bem como explicações acerca dos objetivos do estudo. Foram esclarecidos sobre a participação voluntária, sigilo de suas identidades e possibilidade de desistência em qualquer momento da realização. Após terem assinado o termo e concordado com a participação na pesquisa, os dados – gravações, anotações e transcrições – foram coletados. Serão mantidos em arquivo digital, sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora, pelo período mínimo de 5 (cinco) anos após a finalização do estudo, conforme orienta a resolução supracitada.

#### 4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO

Para responder ao objetivo geral da presente pesquisa que visa compreender como se (re)constrói a identidade de estudantes no contexto da diversidade, inseridos em relações de poder estabelecidas-*ousiders* na universidade pública, e após leituras sucessivas das entrevistas e dos grupos focais, foram identificadas três categorias que possibilitam as (re)construções identitárias dos estudantes no contexto da diversidade em que se situavam os três grupos (gênero, raça e orientação sexual). Guardadas as semelhanças e diferenças entre eles, levou-se em consideração a parte social da identidade (identidade para o outro), a parte subjetiva (identidade para si), e o contexto atual dessa (re)construção identitária – universidade.

As três categorias são: estigmatização (atos de atribuição, relação entre traço e estereótipo que desqualifica o sujeito e os grupos sociais aos quais pertencem); pertencimento (como ocorrem os processos subjetivos envolvidos na possibilidade de pertença à universidade por parte dos estudantes inseridos no contexto da diversidade); e o ambiente universitário (como espaço de reconstrução e/ou reprodução identitária), conforme *Figura 1*. As (re)construções identitárias são decorrências da articulação dessas três categorias.

Figura 1 - Tríade construção identitária



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

A primeira categoria diz respeito à parte “nós” da dialética *eu-nós*, ou seja, da relação articulada entre indivíduo e sociedade, que constrói e modifica identidades. Consiste na esfera social que reconhece e atribui características, que afirma que um contexto específico tem padrões sociais esperados e relações de poder intrínsecas. Nesta pesquisa, essa esfera seria a identidade para o outro, os atos de atribuição (DUBAR, 1997), a identidade social virtual de



Goffman (2008) que os estudantes percebiam na relação com as pessoas dentro da universidade. Nessa categoria, buscou-se observar todas essas repercussões referentes ao âmbito social, mais especificamente em uma arena universitária de indivíduos estudantes que faziam parte do cenário da diversidade. O que se identificou predominantemente quanto à parte “nós” dessa relação (os atos de atribuição) foram as situações de estigmatização.

A segunda categoria refere-se aos processos subjetivos desses estudantes, isto é, o “eu” da dialética *eu-nós*, o processo biográfico de como os indivíduos são e se veem, suas experiências e identificações. Seria a identidade para si, os atos de pertença (DUBAR, 1997), a identidade social real de Goffman (2008). Na presente categoria, visou-se identificar as repercussões referentes ao âmbito subjetivo, da forma como os sujeitos relacionam consigo mesmos, também a partir de um cenário universitário de diversidade e relações de poder. Observou-se, prioritariamente, os processos psicossociais relacionados às possibilidades de pertença à universidade.

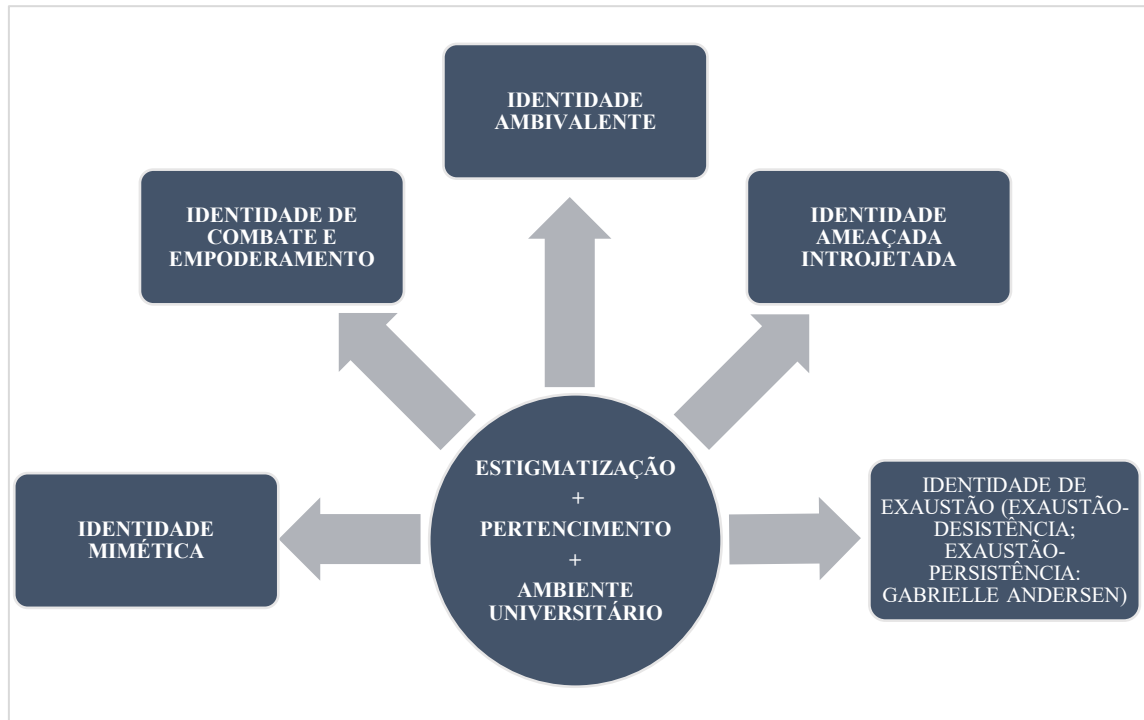
Por fim, a terceira categoria consiste no ambiente em que esses estudantes se encontram, o cenário em que as (re)construções identitárias acontecem e/ou são reproduzidas/repostas. Trata-se da forma como são vivenciados os processos dentro da universidade, o papel da universidade nessa construção identitária. São colocadas, a partir da ótica desses estudantes, as ações, procedimentos, lacunas, insuficiências, campanhas, acolhimento, enfim: tudo o que a instituição realiza que diz respeito aos estudantes inseridos no âmbito da diversidade / universidade pública.

A articulação entre essas três categorias permitiu identificar cinco construções identitárias (categorias analíticas): *Identidade Mimética* (busca de adaptação através da assunção de comportamentos de outros grupos, na busca de camuflagem e reconhecimento); *Identidade de Combate e Empoderamento* (consciência do processo de estigmatização fora e dentro da universidade e atuações no sentido de enfrentamento e autonomia); *Identidade Ambivalente* (estigma e discriminação percebidos como mais sutis); *Identidade Ameaçada Introjetada* (estigmatização introjetada e consciência de fazer parte do grupo *outsider*); *Identidade de exaustão* (*exaustão-desistência*; *exaustão-persistência*: Gabrielle Andersen) (desistir de objetivos devido a estigmas atribuídos; ou, mesmo com esses estigmas e sentimento de exaustão, continuar). Todas essas cinco construções têm características que as distinguem, a depender da forma como essas categorias se articulam.

Por outro lado, são configurações também mutáveis, no sentido de uma mesma pessoa poder ter configurações distintas ao longo do tempo e, a depender da situação, predominar outro

tipo de configuração identitária. Entende-se que é possível identificar construções predominantes, mas que as demais configurações se mantêm de forma latente, como em um caleidoscópio com possibilidades de variação e obtenção de novas imagens.

Figura 2 - Construções Identitárias identificadas



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

#### 4.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE

São inegáveis as diferenças entre os três grupos abordados na presente pesquisa – gênero, raça/cor e diversidade sexual, tanto no que se refere às suas histórias de movimentos, lutas e conquistas, como também em relação aos atos de atribuição e estigmas que lhes são imputados. Contudo, há também transversalidades entre eles: aspectos comuns a todos, fruto das relações de poder às quais estão submetidos.

##### 4.1.1 Estigmatização (atos de atribuição)

Conforme mencionado no referencial teórico, o termo estigma consiste na atribuição de características depreciativas a indivíduos que não possuam os atributos considerados esperados socialmente. O estigma é caracterizado como uma relação entre atributo e estereótipo, isto é, o

indivíduo possui um traço (atributo) que se impõe à atenção dos demais (ex. gênero, orientação sexual, cor da pele) e que é caracterizado socialmente (estereótipo) como inferior ou depreciativo, minimizando as possibilidades de atenção para com os outros atributos da pessoa (GOFFMAN, 2008).

Essas normas sociais que elegem características como sendo “normativas” e desejadas a todos os indivíduos fazem parte das relações de poder que foram construídas e determinadas historicamente, pelas quais grupos estabelecidos se beneficiam do fato de existirem sujeitos estigmatizados – *outsiders* (ELIAS; SCOTSON, 2000).

O estereótipo de inferior, menos capaz, foi identificado como transversal aos três grupos investigados, considerando o contexto universitário. Esse estigma não é explícito, ele se materializa no comportamento das pessoas. Entre um homem e uma mulher, entre um branco e um negro, entre um hétero e um LGBT, o homem- branco-heteronormativo é considerado o mais capaz, o que terá melhor rendimento, o que tem preferência de fala e suas ponderações levadas em consideração, comparativamente à mulher, ao negro e ao LGBT.

Eu acho que as situações acontecem porque é atribuído a nós a percepção de que nós somos frágeis e que nós não vamos levantar a voz, ou que não vamos falar nada. A opressão que existe mesmo na sociedade com a gente e que faz muitas mulheres não denunciarem, por medo ou porque acham que vão sofrer alguma retaliação, alguma coisa desse tipo. Então colocam a identidade de que somos frágeis e fracas e que não há consequências para esses homens agirem com a gente dessa forma. (Clara)

A minha experiência é que nos primeiros períodos eu sentia que os professores tinham um tratamento diferente. Talvez esperando menos, sabe? Talvez esperando que as minhas notas fossem ser piores, talvez esperando que meu rendimento fosse ser pior. E até os meus colegas de sala mesmo, talvez esperando que eu fosse ter um rendimento abaixo do deles. (Lebron)

Por eu ser gay as pessoas achavam que eu era frágil, delicado demais, e que eu era inferior; e que poderiam fazer qualquer coisa comigo, no sentido psicológico mesmo, de zombaria, de me colocar pra baixo, de me ofender. E eu trouxe muito isso dentro de mim. (Lucas)

A atribuição de inferioridade é intensificada quando ocorre a interseccionalidade, por exemplo, ser mulher e ser negra, o que acontece mesmo em cursos predominantemente femininos.

Eu acho que as vezes eu não sou nem uma mulher, as vezes eu sou negra, sabe?! E aí eu passo por coisas que eu tenho certeza de que se eu fosse uma mulher branca eu não estaria passando. E aí isso, que você falou de dar uma resposta e aí isso não é esperado, sabe?! Isso só faz sentido na minha cabeça por eu ser negra sabe, as vezes uma menina branca responde a mesma coisa do que eu. E aí tipo, ah, ok, você tem conhecimento suficiente para saber disso sabe. (Maitê)

O fato de pertencer a uma minoria é um atributo que impregna as relações sociais, uma vez que a capacidade precisa ser reiterada em cada ação, não existindo o benefício do bom desempenho anterior. A história da pessoa não é levada em consideração, ela não é avaliada em relação ao seu desempenho singular, mas por sua pertença grupal.

Então eu tinha medo de falar na universidade, eu tinha medo de ser hostilizada, eu tinha medo do professor rir da minha cara (...). Se desde a minha base, se desde o início da educação infantil fosse colocado, já na minha época né, implementação sobre questões de africanidade, a história do povo negro de uma forma mais positiva, de eu me valorizar, de eu repensar sobre a minha história, de eu não me desvalorizar, de eu não querer falar por achar que eu não sou capaz. Então isso poderia ser passado de uma forma melhor. (Márcia)

Desde o fundamental, do ensino médio, a questão de se você é gay você é inferior. Em vários momentos eu escutei esse tipo de discurso, sabe? Você pode ser inteligente, você pode ser bom em alguma coisa, você pode ser bonito, o que seja! Tipo, você pode ter qualquer tipo de qualidade que as pessoas vão colocar em você, mas por você ser gay você é inferior; por você ser gay as pessoas vão debochar de você. (Lucas)

“Ah, é porque isso aqui mulher não pode fazer né, essa especialidade aqui não é para mulher, ela tem que pensar em ter filho” ou tipo assim “ai, nossa, essa piada é engraçada só... a, vou falar para você que é homem, que é inteligente, ela não saberia”. (Carlos, falando dos comentários que ouve sobre as mulheres).

Quando ocorrem situações de reconhecimento, que poderiam ser colocadas como o oposto das situações de estigmatização, uma vez que o estigma pode ser interpretado como o não reconhecimento do pertencimento, as pessoas se sentem imensamente agradecidas e valorizadas.<sup>7</sup> É um comportamento tido como de exceção e que repercute positivamente na história da pessoa.

Então quando, por exemplo, no período passado a professora de (...) chegou pra mim e falou assim: “Olha, eu espero grandes coisas de você, porque os professores que deram aula pra você falavam muito bem de você”, aquilo pra mim foi uma coisa incrível. Pra mim foi incrível porque talvez fosse a primeira pessoa que eu reparasse que esperava de mim algo a mais, do que esperava algo a menos. (Lebron)

---

<sup>7</sup> Durante a realização desta pesquisa, alguns participantes também se sentiram reconhecidos pelo tema que a pesquisa aborda. Pôde-se observar isto através das falas no grupo comum a todos, após grupos focais e entrevistas, e pelo fato de os participantes do primeiro grupo focal terem estimulados os do segundo a participarem:

**Inácio:** Aproveitem! Ontem foi maravilhoso e muito proveitoso! Mesmo já tendo sido entrevistado antes, ver a visão de outras pessoas e realidades foi muito construtivo.

**Maitê:** Verdade! O coletivo nos fortalece! Muito boa essa oportunidade. Espero que seja para os outros tão proveitoso quanto foi para nós ontem!

**Carlos:** Estava escrito no termo de consentimento que eu não teria nenhum ganho, mas acho que sair feliz é um ganho incrível.

**Alana:** digo o mesmo! Foi lindo demais, muito bom poder conhecer vocês! Super me renova falar sobre essas coisas em um ambiente assim, há uma finalidade.

Um dos momentos que foi mais marcante aqui pra mim, foi com uma pessoa do jornalismo também, que eles fizeram uma revista, que eles convidaram algumas pessoas gays e negras aqui da universidade pra fazer, mais ou menos, um pouco dessa entrevista aqui. Foi o TCC deles eu acho. Eles fizeram uma revista, fizeram um ensaio fotográfico com a gente, e foi marcante. Foi o dia que eu me empoderei e tive orgulho de ser quem era. Porque antes eu escondia que eu era pobre, escondia que eu era homossexual, escondia... Essa questão de ser negro, né? (Inácio)

Assim, o estereótipo de incapaz coloca as pessoas em posição de inferioridade, hierarquizando-as por suas pertencas grupais. No entanto, esse estigma assume nuances diferentes conforme os grupos.

No caso do grupo de sujeitos negros, ao estigma de incapacidade e consequente inferioridade, algumas vezes é atribuída a condição de não ter hábitos de higiene.

A gente não consegue chegar, mas os que chegam recebem um “carimbinho” de que “Ah, será que você é inteligente mesmo?” (Edson)

Ele (professor) falava que o meu cabelo tinha aparência de sujo, que eu não podia aprender alemão porque eu era negro... que... ele fazia muita piada, tinha dia que me dava crise de ansiedade antes de ir pra aula. (Renato)

Além disso, eles ocupam historicamente posições com menores salários (RAIS, 2018), formando o exército dos *invisíveis*, dos *sem face*, quando se mantêm nas posições sociais esperadas deles pela sociedade.

E também outra coisa que me incomoda muito é olhar à minha volta e ver um pátio (universitário) majoritariamente composto por pessoas brancas uma vez que a sociedade brasileira é composta por 53% de pessoas negras... então, assim, era, no mínimo, pra ter um número igualitário. No mínimo, né? Mas estruturalmente isso é impossível. E eu percebo que quando eu olho, sei lá, na salinha de limpeza a maioria das pessoas que está ali são negras. Isso também é um racismo cotidiano difícil. E saber que, sei lá, há alguns anos atrás, antes de se aposentar, era a minha avó que tava naquela salinha. Minha mãe já passou por ali. (Luiz)

Com os funcionários isso também entra, porque a postura de alguns alunos com funcionários que estão ocupando cargos mais terceirizados, desvalorizados, eu sinto um preconceito bem forte mesmo, latente. Porque as vezes você não passa perto de um professor e não cumprimenta ele e a gente vê essas pessoas todos os dias, as vezes antes de entrarmos na sala elas estão limpando, banheiro também, e a gente vê todos os dias por anos e a gente não fala. A maioria é mulheres, mulheres negras. É como se fossem pessoas invisíveis. (Maitê)

O racismo não tem cara. (Inácio)

O cotidiano naturalizado em colocar grupos de indivíduos para ocupar posições subalternas está para além de salários inferiores; relaciona-se a um processo de constituição social ideológica que se impõe para direcionar esses grupos para a subalternidade (CARDOSO, 2005). Embora quase sempre atreladas à questão econômica, a superação da hegemonia dos

estabelecidos e a ruptura com tal dominação ideológica poderiam ser capazes de construir uma nova ordem social (CARDOSO, 2005).

Essas posições subalternas se refletem na própria atribuição identitária das pessoas, mesmo quando estão na universidade e em cursos prestigiados socialmente.

Em alguns hospitais aqui de Juiz de Fora e aí sempre me confundiam com enfermeiro, com técnico em enfermagem, com o povo da limpeza... E com jaleco. Eu estava com jaleco e com um bordado bem grande escrito “Medicina”, sabe? Eu ficava meio chateado assim. Aconteceram umas três vezes comigo nesse hospital. Mas assim, no momento eu entendia. Entendia assim... Mas ficava meio magoado, né? E deixava claro: eu sou estudante, acadêmico de tal período. (Inácio)

Por outro lado, *quando essas pessoas são vistas*, são considerados, por antecipação, como os *fora da lei*. A visibilidade dos negros é tida como ameaça, no caso dos homens negros.

Descendo de alguma disciplina que eu estava fazendo a noite. Velho, não tem sentido nenhum eu ser parado. Ou ser parado lá no (...), voltando da casa da minha namorada a noite. Tipo: “Ah, você tem um tipo suspeito”. Isso já aconteceu. Porque eu tinha um “tipo suspeito”. Aconteceu alguma coisa em algum lugar. Sei lá, alguém assaltou alguém. E aí “você tem um tipo suspeito”. Por que? Porque você é negro. (Lebron)

Ah, mais pesado. Olha... Acho que o mais pesado é rolê com segurança. Que já aconteceu de um segurança apontar arma pro pai de uma amiga nossa porque ele tava dentro do próprio carro, só que ele tava usando uma touca e tinha um berimbau do lado dele. Aí o cara achou que ele tava armado, sabe? Esse tipo de coisa acho que é muito pesada. Esses abusos da segurança. Já fui constrangido por um segurança e um policial dentro do campus, saindo da aula a noite. (Luiz)

Eles estavam fazendo uma operação aí eu passei olhando com uma amiga e aí a gente registrou, porque a gente faz parte de uns coletivos e a gente sentiu a necessidade de dar uma registrada sabe? A gente não tinha anotado nada, não sei o que... Aí na hora que eu tava passando o cara viu e aí ele veio pra cima da gente e, tipo assim, queria meu endereço. O policial pedindo meu endereço. Falou que ia na faculdade buscar meu endereço, que não sei o que, sabe? Essas coisas assim... Esse abuso da segurança que acontece. (Luiz)

Vale ressaltar que, embora o preconceito seja muitas vezes tido como sutil, quando ele assume as vias de fato, coloca em risco a segurança das pessoas. No caso do pessoal da segurança, houve a pressuposição de que alguém que estava ali não deveria estar (*outsider*), por conta do estereótipo pejorativo dominante: negro com touca dentro de um carro parado “só pode estar armado”, “é no mínimo suspeito”, segundo a representação do policial, o que denota a naturalização acrítica do estereótipo.

Nos dois casos, as possibilidades de defesa dos grupos tidos como *outsiders* ficam muito limitadas, cabendo-lhes o lugar de submissão para a preservação da integridade psicológica

e/ou física. O segurança, baseado no estereótipo, acaba desempenhando o papel de empreendedor moral (BECKER, 2008) que visa impor a regra – uma relação de poder –, ainda que sem evidência concreta alguma de que isso seja necessário.

No caso das mulheres negras, foi retratada uma dupla estigmatização no que se refere à possibilidade de relacionamentos afetivos: elas são vistas, por um lado, como objeto sexual; por outro lado, são preteridas para relacionamentos.

**Márcia:** Em relação à questão racial, eu vejo em questão de relacionamento. É muito recorrente pra mulher negra não ser levada a sério em um relacionamento afetivo. Só pra ficar. Só pra poder ser um caso especial pra uma pessoa, mas só pra aquele momento. A gente não é muito levada a sério nos relacionamentos.

Eu, enquanto mulher, não só dentro da universidade, mas fora, se eu vou pra uma balada ou pra algum lugar, já aconteceu de baterem na minha bunda. Já aconteceu de puxarem meu cabelo – não quando eu estava com *black*, mas quando eu estava com trança. Já aconteceu de falarem coisas que me machucaram quando eu estava passando na rua. Isso em relação assim: “Ô fulana de tal, ô gostosa!”

Existe no Brasil um histórico que faz com que as mulheres sejam preteridas pelos homens negros e brancos. Porque a gente tem, historicamente, os homens negros, de forma geral, preferindo mulheres brancas pra se relacionar e os homens brancos também ficando com mulheres brancas. Mas, principalmente, pelos homens negros. Porque os homens negros, quando eles ascendem socialmente ou têm uma posição um pouco maior, eles preterem as mulheres negras e ficam com as mulheres brancas. Loiras principalmente. Mas isso é até uma questão de racismo estrutural. Porque isso faz com que na percepção dos homens negros, é que por eles ascenderem eles agora estão se embranquecendo. A questão de dinheiro faz com que eles pensem que estão se embranquecendo. E então eles têm a oportunidade de estar com uma mulher branca, porque isso traz status social de uma pessoa que está com um homem branco. E aí a mulher negra ela fica solteira ou então com vários filhos, mas sem um marido dentro de casa. É essa história que a gente tem de mulheres negras. Mas isso não quer dizer que todas as mulheres negras estão nesta situação, entendeu? Mas este é o histórico estrutural que a gente tem na realidade aqui do Brasil em relação a relacionamento.

**Lebron:** Eu consigo enxergar muitos comportamentos racistas na minha família. Então às vezes eu tenho que corrigir minha própria família em momentos racistas. Por exemplo, minha primeira namorada, que foi antes da UFJF, quando eu tinha 16 pra 17 anos, e ela também tinha a mesma idade. Ela estuda aqui hoje, ela é muito minha amiga hoje. Eu acho... Eu tenho vários momentos assim, que eu acho que na minha família ela sofreu racismo. Na minha família. Minha família sendo uma família de pessoas negras. Eu tenho vários momentos em que eu acho que minha família foi racista com ela. Em relação ao cabelo dela, em relação ao tom de pele dela, por ela ser, entre aspas, “muito negra”. Eu acho que a minha família tirava um sarro às vezes, inclusive comigo. Minha família também não conseguia perceber muita beleza nela.

Minha namorada é branca, e eu sinceramente nunca tive problemas, sendo um homem negro, de me relacionar com pessoas brancas. Nunca tive esse problema, assim como nunca tive problema em me relacionar com pessoas negras. Mas eu sempre reparei, e agora também com todo esse movimento de se falar sobre a solidão da mulher negra.

Eu lembro de uma vez a gente (amigos da universidade) discutindo sobre mulheres, sobre casos horrorosos. E um deles falou assim: “Olha, eu nunca fiquei com uma mulher negra.”. Às vezes o cara nem nunca conversou com uma mulher negra, que não fosse a empregada da casa. E tipo assim, não me parece que as pessoas vão ficar com uma mulher negra. Parece que a beleza negra não é uma beleza...

Em um grupo focal essa questão também apareceu, conforme extrato a seguir:

**Marília:** Uma insegurança que assim, uma insegurança afetiva que acabou me colocando em relacionamentos que não eram saudáveis para mim. Porque eu achava que, eu não sei se você passou por isso, mas a gente como mulher preta escuta muito esses relatos, quantas mulheres negras tiveram um namoro durante a adolescência?

**Alana:** Eu nunca tive.

**Marília:** Exatamente. Todo esse processo, depois de muito tempo eu entendi que ser negro no Brasil... tipo, primeiro eu tive que entender o que era esperado de ser negro e depois entender o que eu queria ser enquanto pessoa negra. Porque se for seguir o que se espera de ser negro, eu vou ser a moça da limpeza... e só isso na vida, e sem nome.

No caso da interseccionalidade de diversidade sexual com raça/cor, a questão de ser negada a vivência de relacionamentos também apareceu:

Aqui na faculdade é engraçado ver como a gente tem muitas festas e todos meus amigos brancos, gays, lésbicas ou amigas héteros, tanto faz, como eles conseguem... Questão mais de diversão mesmo... Interagir mais com outras pessoas, até mesmo beijar, ficar, enfim... Se envolver afetivamente com outras pessoas. Enquanto eu e alguns amigos negros que eu tenho, a gente já vai com o pressuposto assim, a gente sabe... Acaba que a gente fica mentindo pra gente mesmo. Acaba que a gente fala: “Ah, eu vim pra dançar, eu vim pra me divertir só”. A gente sabe que a gente é negado nessas vivências de relacionamento, a gente acaba não tendo. Apesar de poder participar das festas, a gente vê que o modo como a gente consegue viver nessas festas, nesses momentos de descontração que são importantes, pra nós é totalmente diferente do que pra qualquer outra pessoa aqui na faculdade. (Inácio)

Nos relatos de Márcia e Lebron ainda é possível notar nos dias atuais nuances de teorias de branqueamento e eugenia, isto é, a crença da superioridade de uma raça sobre outra que contribui para que mulheres negras serem preteridas. Desse modo, homens negros acabam optando por se relacionar com mulheres brancas.

Identificou-se assim, no grupo de pessoas negras, alguns aspectos e relatos não abordados por outros grupos, como questões referentes ao aspecto do cabelo; o fato de serem revistadas e seguidas por seguranças nos lugares, por apresentarem tipos “suspeitos”; aspectos referentes à dificuldade em conseguirem relacionamentos, sendo muitas vezes negadas essas oportunidades a elas. Tais elementos demonstram outras cargas de discriminações, sofrimentos, exclusões e invisibilidades. Acredita-se que, pela escravidão ter se constituído em um processo de séculos extremamente nocivo, as marcas dessa discriminação ainda se fazem muito presentes.



No caso do grupo dos LGBT, ao estigma da incapacidade e da inferioridade, há um descrédito relacionado a comportamentos que se desviam da normatividade, acentuado por uma atribuição de promiscuidade, em grande parte dos casos, como um desvio de caráter dessas pessoas.

Mas hoje em dia as pessoas carregam o estereótipo de que todo gay ele é promíscuo. E na faculdade mesmo, meus amigos... Meus amigos não, agora eu não converso com essas pessoas. Mas tipo assim, é muito pesado. Mas as pessoas falam assim: “Ah, você é gay, então você fica com todo mundo. Então você é piranha.”. Existe esse tipo de pré-julgamento, só porque eu sou gay eu preciso... Meio que a gente carrega esse estereótipo da promiscuidade. Isso é muito ruim porque eu não sou assim. Eu acho que cada um tem o direito, tem o livre arbítrio, mas... Eu fico pensando nisso, porque isso é realmente uma coisa que as pessoas acabam associando. (Thalissa)

Também há estereótipos depreciativos do comportamento e dos gostos estéticos dessas pessoas, acompanhados de piada e de discriminação.

“Tudo bem você ser gay, mas, nossa, isso aí já tá demais né?” (Augusto)

É! Sei lá, uma entrevista de emprego ou de estágio. Eu não iria assim como eu estou hoje: suave, com uma meia colorida, com uma roupa colorida. Eu iria mais normativo, porque o medo de não ser aceito ainda é um pouco internalizado em mim. (Thalissa)

Tipo no RU, lugares de convívio coletivo, festas da universidade onde você quer usar brilho ou um estilo de roupa que não é o padrão masculino de ser utilizado, esse tipo de preconceito velado ainda através de só olhares. Não tem fala, mas tem essa questão do olhar, e dessa diferença sabe? (Lucas)

Mas isso rola, rola muito. Algum tipo de assédio, por mais que seja pequeno, e alguma piada tipo: “Ah lá, o viadinho” (Thalissa)

E eu percebo que quando a gente está num convívio mais externo, até ao local da universidade, existe aquele olhar de resistência, aquele olhar de recriminação. (Lucas)

Nota-se que o assédio aparece presente nas falas e consiste em práticas abusivas e repetitivas que impactam a dignidade e integridade da vítima. Nesse sentido, tais práticas podem se manifestar através de brincadeiras, piadas ou comentários mal-intencionados; gestos obscenos; atitudes grosseiras; exclusão, desprezo; dentre outros (SILVA, 2011).

No grupo de mulheres, também ao estigma da incapacidade e da inferioridade é associado um papel sexual e biológico de frágil, que se reflete no estereótipo da profissão a ser exercida.

Já teve professores que falam para as meninas irem para a dermatologia, áreas mais clínicas e não poderiam ir para cirurgia... e aí, até elas perceberem... você entende o que eu quero dizer? Que não está ok eles falarem essas coisas (Inácio, contando sobre situação vivenciada em sala de aula, em relação às mulheres, no grupo focal, sendo a fala confirmada pelas mulheres presentes).

Eu acho que mais comum em relação a preconceito de gênero é um professor, principalmente um professor homem, não deixar as mulheres falarem. Isso já aconteceu várias vezes. O professor falar mais e não deixar... Assim... Quando tem um grupo muito grande de meninas ou de mulheres, ele falar, falar, falar e na hora que você vai falar ele não deixa. Ele te corta, ele te interrompe. Não deixa você concluir seu pensamento. (Márcia)

Além disso, o estereótipo de frágil do papel sexual feminino pode colocar as mulheres numa posição de menor poder, de subordinação, favorecendo comportamentos de abuso, dissimulados em afeto e intimidade por parte dos homens, conforme extrato de um grupo focal.

**Alana:** É. Eu tive um professor que, assim, ele dá uma matéria e a matéria é muito densa, só que todos os exemplos que ele dá, ele tipo ele faz praticamente todos os exemplos tocando nas pessoas. Na minha sala eu acho que só tem dois meninos, por aí... e ele é muito íntimo, muito íntimo das meninas. É muito essa questão, muito essa proximidade (...).

**Carlos:** Tipo como se fosse assim, ah, eu tenho liberdade com a mulher eu posso chegar e encostar.

**Alana:** É... exatamente. Nossa, e ele cria, ele vai e então pode, você não se incomoda não e eu, eu era meio assim, tanto que teve uma turma que já denunciou, que já falou mal dele... só que ele pergunta se tem gente incomodada.

**Marília:** mas essa pergunta é ridícula né?

**Alana:** É! Aí tinha umas aulas que eu não ia muito feminina e aí ele sempre “ah, vou fazer com você dessa vez”. Aí eu ficava tipo noooooa!

**Carlos:** É porque você é “diferente”.

**Alana:** Mas tipo, também tinham algumas meninas que também se sentiam incomodadas, mas não falavam, não chegavam a falar.

**Maria:** Mas elas conversaram com você sobre isso? Tipo assim, entre vocês.

**Alana:** Aham, sim. Principalmente no final, quando foi chegando no final, muitas meninas falavam “ah ele tem uma linda, maravilhosa didática, porém como pessoa ele chega a ser uma pessoa escrota.” Tipo, ele casado, não sei o que mais...

**Marília:** Você falando eu lembrei que eu tive um professor que não é do (...) que, assim, eu chegava cedo na sala para poder sentar o mais longe possível dele. Porque ele era desses assim que ia te cumprimentar, colocava a mão no seu ombro e ia descendo a mão nas suas costas.

(...)

**Maria:** Que essas brincadeiras, brincadeiras não porque não é brincadeira bosta nenhuma e sabe o que está fazendo... de encostar, igual você falou, fica naturalizado. E está errado, não pode. O espaço do meu corpo, eu não te dei essa liberdade, o espaço que você está invadindo não foi consentido. Então não faça isso, porque está me incomodando.

As mulheres costumam ser grandes alvos de assediadores, no sentido em que o machismo ainda se aplica; devido à conotação sexual, passa-se de assédio moral para sexual.

Entretanto, embora a literatura faça referência aos homens como assediadores e as mulheres como vítimas, o assédio sexual pode ocorrer com todas as pessoas, independente de gênero e orientação sexual (MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO, 2013).

Ademais, também existem estereótipos acerca do que a literatura aponta sobre o gênero e a diversidade sexual, citada no referencial teórico no tópico de diversidade sexual, sobre a questão da identificação com o sexo oposto e a orientação sexual, que foi corroborada na pesquisa empírica. Os estereótipos acerca dessas questões – comumente tratadas como sendo a mesma coisa ou fazendo parte de uma relação causal, como, por exemplo, o fato de o sujeito possuir a orientação sexual homossexual implicar em se identificar com o gênero feminino – demonstram esse equívoco de interpretação social.

Tal divergência entre gênero e diversidade sexual é apontada por Simões (2014). Ele afirma que, desde 1980, esses estereótipos relacionados ao gênero, como mulher feminina e emotiva, homem viril e forte, vêm sendo desconstruídos. O fato de um homem ter a orientação homoafetiva, por exemplo, não significa que deseja ser uma mulher ou utilizar vestimentas femininas ou, ainda, ser tratado no feminino (SIMÕES, 2014). A presente pesquisa empírica corrobora com esses argumentos:

Você vê alguns tipos de brincadeiras pejorativas. Igual uma situação recentemente: as meninas do meu trabalho, por saberem que eu sou gay, acharam que necessariamente eu quero ser tratado pelo pronome feminino. Tipo: “Ai amiga! Você tá linda!”, falando se referindo a mim. Não! (Lucas)

As pessoas tipo: “Ah, mas você é gay, você deveria aceitar eu te chamar no feminino”. Entende esse tipo de situação? Não tem nada de errado com quem quer ser chamado no feminino. Não tem nada de errado! Mas também não tem nada de ‘ok’ você achar que todo mundo... Você gerar todo um padrão de reação ao desconhecido. (Augusto)

De forma análoga, esse estereótipo ocorre também com mulheres lésbicas que não necessariamente se identificam com o gênero masculino. Pode ocorrer, aliás, com qualquer indivíduo inserido no grupo de diversidade sexual, no entanto nos ateremos principalmente às mulheres e homens homossexuais, visto que foram elementos integrantes desta pesquisa. Em suma, ainda que gênero e diversidade sexual se relacionem e possam se influenciar, neste caso não há como afirmar essa relação causal.

Além disso, existe também a possibilidade de alternância de papéis (femininos e masculinos) sem a obrigatoriedade em se alicerçar em um deles. No caso dos indivíduos transsexuais, pode ocorrer o exemplo oposto dos levantados anteriormente, o fato do sujeito se identificar com o sexo/gênero oposto e, no entanto, ter a orientação sexual heterossexual (SIMÕES, 2014).

Baccega (1998) aponta que os estereótipos estão predominantemente atrelados a valores negativos, como estigmatizações, preconceitos e juízos de valor. A autora coloca que as consequências dos estereótipos são a rejeição ao outro (que é visto de forma diminuída), passada de gerações para gerações sem que os sujeitos sequer reflitam sobre suas ações.

Apontar o estereótipo como os traços aceitos e padrões fixados interfere na percepção social da existência humana, uma vez que os indivíduos veem de um modo pré-determinado, “passando a ser apenas a ‘voz do dono’, deixando de lado sua condição de ‘dono da voz’” (BACCEGA, 1998, p. 9). Há uma perda na autonomia de interpretação devido aos valores concebidos pela cultura que são transmitidos através da linguagem.

Preencher com inúmeros significados realidades das quais não temos conhecimento e atribuir valores a determinadas características, diminuindo outras, perpetua desigualdades sociais e estigmas, inferiorizando *muitos* comparativamente a *outros*, o que podemos visualizar na relação entre estabelecidos e *outsiders* (ELIAS; SCOTSON, 2000).

#### 4.1.2 Pertencimento (processos subjetivos)

A possibilidade maior ou menor de pertença é parte constituinte do processo de construção e reconstrução identitária, conforme Dubar (1997). Ela ocorre por meio dos processos de socialização que vão, na relação do sujeito com o meio e com a instituição, mostrando quais são as regras do jogo, quais os valores, quais as possibilidades de ser parte e manter a singularidade e a autenticidade. As análises das entrevistas e dos grupos focais mostraram alguns diferentes destinos possíveis nesse processo.

A *busca inicial para fazer parte dos grupos estabelecidos* foi uma ação que grande parte dos entrevistados relatou como estratégia de pertencimento. A entrada na universidade indicava, de certa forma, uma ruptura com a trajetória possível dentro do grupo ao qual estava vinculado. Existia uma mensagem implícita de que poderiam ser construídos destinos diferentes para mulheres, negros e grupos de diversidade sexual. Então, a tentativa era de fazer parte, de pertencer.

No começo da faculdade... eu querendo enturmar... E, tipo, no começo eu sentia essa necessidade de ser aceito pelo grupo hétero. Tipo: será que vão me achar inferior? Ou será que não vão me achar legal por ser gay? E houve algumas resistências. Mas por sorte desde o início também eu fui acompanhado por pessoas que até eram héteros e que não tinham esse tipo de pensamento. Que então entravam e entrevistavam nesse tipo de comportamento, e eu necessariamente não senti isso tão diretamente. Os meus meios de convívio acho que foram muito vedados a esse tipo de preconceito, até porque eu sou de um instituto que é totalmente liberal sobre o seu posicionamento político, sobre seu posicionamento de gênero. (Lucas)

Eu, graças a Deus, moro muito perto da universidade, moro 20 minutos da universidade. Então, eu nunca precisei de transporte. Eu venho para cá a pé, eu vou para o meu estágio a pé, que é perto também, não preciso ir de ônibus. Mas, meu amigo ganhou um carro, então assim, era um negócio que era assim “ah, nossa, eu tenho festa no final de semana, vamos?” Eu falava assim: “cara, eu não tenho dinheiro” e, querendo ou não, no primeiro período você ainda tenta se enturmar né, você quer se enturmar. (Lebron)

E lá na faculdade o que mais me incomoda mesmo é a questão do negro, é a minha luta diária lá na faculdade. Porque tem poucos na minha turma... de 90 pessoas, 3 são negros. E eu fico puto com essas pessoas que são racistas e eu fico pensando quem dera né, essa questão de negro e de renda também né, aconteceu a mesma coisa comigo. No primeiro período eu tentava a todo custo me enquadrar, tentar sair... bancar uma pessoa que eu não sou. (Inácio)

Nesse processo de busca de pertença, no entanto, foram sendo identificadas possibilidades diferentes, sendo bastante frequente a *dependência da área do conhecimento a que o curso pertencia* (humanas, sociais, exatas ou da saúde), conforme diálogo no grupo focal.

**Lucas:** Acho que está muito vinculado a área onde a gente geograficamente está posicionado dentro da universidade. Eu não sei de quais institutos vocês são, mas eu sou do (Humanas) e sinto que a gente tem uma maior liberdade e aproximação entre a comunidade acadêmica do (Humanas), mais tranquila, né... é um contexto de ter todas as formas de representatividade... e então, no primeiro momento, para mim, quando eu cheguei, a universidade foi um local de auto aceitação, de desbravar todos os paradigmas que eu tinha dentro de mim e tantos empecilhos. Eu tive um ombro amigo de forma geral. Eu acho que isso está muito vinculado ao instituto que a gente pertence.

**Cláudia:** No meu instituto é completamente oposto para mim. Eu sou da (Exatas), então assim, lá existe diversidade, mas não existe acolhimento. Tudo é muito... é muito individual, sabe?! O coletivo, a ideia do coletivo, ela não existe. E eu estava falando com a X que eu faço parte do DA. Então, como membro do DA, a gente está tentando mudar isso lá na faculdade, sabe?! Porque realmente é tudo muito... ninguém fala nada, ninguém... as pessoas que se sentem prejudicadas, elas sentem medo de se expor. Então assim, é uma coisa que está mudando, que a gente quer tentar mudar.

**Lebron:** Para mim está a mesma coisa, sabe?! Eles nem falam sobre isso. Parece que a diversidade é uma pauta que eles simplesmente ignoram.

**Inácio:** Eu acho que o meu curso... eu sou da (Saúde), e aí lá também é muito parecido com o que ela disse. E o ombro amigo que eu tive, também foi no (Humanas), também foi porque eu procurei contato com as pessoas do outro curso e quanto... e realmente, tipo assim, foi uma desintoxicação do meu curso, sabe?! Eu não estava aguentando mais, e ir conhecendo os outros foi muito legal para mim.

**Luana:** Aqui na (Ciências Sociais Aplicadas) eu acho engraçado. Porque quando eu entrei, a maioria das pessoas já sabiam que se conheciam. Todos tinham estudado nas mesmas escolas, nos mesmos colégios famosos da cidade e eram todos conhecidos, assim, desde a infância. Todos eram filhos de algum empresário, ou alguma coisa nesse sentido assim. Então, faziam parte de um grupo seletivo, assim, da cidade. E eles não incluíam a gente nas coisas. Principalmente a gente que vem de fora assim, existia uma distinção em sala de aula, assim... a turma da galera que já se conhecia e a turma da galera que chegou depois. Tanto que a maioria dos meus amigos de graduação são todos de outras cidades. Porque estavam nas mesmas situações que eu.

Percebe-se, nesse último relato, uma situação semelhante à investigação realizada por Elias e Scotson (2000) na comunidade nomeada Winston Parva. A distinção entre “quem estava no local primeiro” e indivíduos novos era, por si só, capaz de fazer com o que o grupo mais antigo estigmatizasse o grupo mais novo. O fato de serem mais coesos e pertencerem àquele espaço há mais tempo faziam com que se sentissem estabelecidos e, assim, excluíssem os novos integrantes. É importante colocar que a relação que começava a se estabelecer entre eles não se dava “apenas” pela exclusão, mas por se colocarem como sujeitos melhores e de maior valor social, diminuindo os atributos e virtudes que os chegados recentemente possuíam, fazendo com que se tornassem *outsiders* (ELIAS; SCOTSON, 2000).

Os estudantes vão percebendo as *dificuldades de relações intergrupais*. As impossibilidades de fazer parte vão se materializando no dia-a-dia da universidade, com impactos na vida e na identidade desses estudantes.

Tem diferença, é... o que acontece, entre o grupo de pessoas brancas, a socialização, o entrosamento acontece de forma espontânea sabe. É... eu não, eu cheguei na faculdade e se eu quero ter colegas eu tenho que me esforçar pra entrar num grupo, sabe. É... eu sou, por mim eu ficaria sozinho sabe, mas eu sou um ser humano então as relações precisam ser estabelecidas, é... eu preciso da galera pra continuar o curso, que ninguém forma sozinho... e é dessa forma que se dá. E as vezes quando não é isso, você tem que se esforçar, e tem aquela pessoa que é muito solícita, mas é só pra mostrar que ela é legal, que ela acolhe a diversidade... Aí tem as pessoas negras... tem as que escolhem não entrar em nenhum grupo, ficar sozinhas, tem as que acolhem entre si, e tem as que se misturam com todo mundo... (Renato)

Cara, tipo assim, o círculo de amigos de uma pessoa branca é sempre majoritariamente branco dentro do espaço universitário. Existe um não querer estar perto, preferir não estar junto. É muito subjetivo... Por isso que eu falo: é muito complicado falar sobre essa questão. Ainda mais pra quem não observa essas rejeições pequenas que acontecem muito, o tempo inteiro. Desde o seu primário até agora, sabe? Agora é um pouco mais mascarado porque as pessoas são meio desconstruídas, né. Então acontece isso. Mas de modo geral existe uma certa segregação, uma certa distinção sim. Mas é muito complicado explicar isso. (Luiz)

Por exemplo, no primeiro período quando eu entrei era a primeira turma, e era uma turma muito homogênea: pessoas brancas, classe média alta e héteros. Então assim, qualquer um de nós, que éramos algum tipo de minoria fomos excluídos. Desde as lésbicas, negros, de cara a gente já não estava inserido nesse grupo mais. Eu comecei a fazer amizade, ter um grupo de amigos, depois que eu já não fazia mais matéria com essa minha turma, porque é bem nítido as diferenças. (Augusto)

Com as mulheres a socialização e a pertença grupal também constituem uma questão, porém em cursos predominantemente femininos isso se dilui.

Eu não posso dizer que já passei por nenhuma situação, mas acho que principalmente pela faculdade que eu tô inserida que tem muito mais mulheres do que homens. Tanto no corpo docente quanto em relação aos alunos e os debates também são muito fomentados. Então acho que eu tô numa posição de privilegio nesse sentido, porque

acho que tem muitos cursos que não tem esse tipo de debate, as coisas acabam acontecendo e enfim, pano é passado. (Clara)

Porque no curso (Humanas) sempre tem mais mulheres do que homens, então eu tenho muito mais matérias com mulheres do que com homens. (Maitê)

A questão de pertencer, de ser aceito, é identificada como importante para os diferentes grupos investigados, principalmente no início do curso, conforme extrato de um grupo focal.

**Roberta:** A energia que você gasta em ser aceito. Porque uma coisa é assim, eu por exemplo, fiz disciplina... Mas, o meu foco era esse? Ser aceita naquela sala? Assim, aí você vai para o ambiente de trabalho gastando essa energia, na faculdade gastando essa energia, na sociedade você gasta essa energia... e assim, só vai saindo perda. Acho que quando você vê pelo outro lado, você consegue se relacionar melhor. Mas assim, como que a questão de ser aceito é importante na vida da gente?

**Lucas:** Eu acho que o ser aceito...

**Inácio:** Eu concordo com o que você disse, mas eu discordo... eu entendo, mas eu discordo em partes. Porque não é todo mundo que tem essa maturidade... se está todo mundo lá tão bem, tão feliz, cheio de amigos... por que que a gente não pode ter também?

**Roberta:** Então, é isso que eu fico pensando... porque que a gente não pode ser também?

**Maitê:** Porque essa é a lógica, a gente sempre vai achar que esse não é o lugar para a gente. Você quer ser aceito porque você não acha que esse lugar é para você. Tipo, você sendo um dos poucos negros da turma, você vai naturalizar que você precisa agir como uma pessoa branca e rica, sabe?! E aí demora um tempo para você sair daquele grupo, olhar de fora e pensar “não faz nem sentido eu querer estar dentro. Então, está tudo bem eu ficar aqui do lado de fora.” Mas, as vezes a gente chega aqui na universidade e é tudo muito novo, sabe?! Talvez se eu chegasse, hoje, eu teria sofrido muito menos, sabe?! Mas eu cheguei aqui, nunca tinha morado sozinha, sou filha única, nunca tinha saído de perto dos meus pais, sabe?! Aí você olha aquela turma de gente que você conhece desde a creche juntas ali na faculdade, porque é essa lógica também ne “vamos estudar em uma escola boa a vida inteira para a gente estar lá depois, juntos”. E pegar esse espaço, sabe, é muito difícil esse começo...

As dificuldades de se sentirem aceitos e pertencentes em relações intergrupais acarretam na criação de grupos de minorias, como uma forma de fazer frente ao isolamento e à exclusão vivenciadas.

Aí os círculos acabam empretecendo um pouco, você se sente mais acolhido de fato com outras pessoas negras, porque elas não vão fazer isso com você. A maioria delas, pelo menos. (Luiz)

O que eu vejo são coletivos, mas pela demanda dos próprios alunos que se organizam, e eu acho isso muito interessante. (Inácio)

Eu penso que a pior coisa que eu já passei é querer ser aceita. Porque, na verdade, é você que quer ser aceito. Não tem nada além disso. Mas, você precisa ser aceito? Ou você vai usufruir daquela sala de aula, daquele conhecimento? (Roberta)

Talvez nós sejamos a primeira geração aqui na universidade que é a primeira geração que teve acesso à educação, porque muitos gays mais velhos foram expulsos de casa antes de terminarem o ensino médio ou antes de começarem, não sei, e não tiveram oportunidade justamente porque foram expulsos de casa. Teve uns primos mais velhos meus que aconteceu isso. Eles vieram de uma outra época, ainda mais homofóbica, não puderam estudar, porque tiveram que trabalhar cedo, porque tiveram que sair de casa e não chegaram aqui. E assim, independente de quem eu fosse, meus amigos também sabem, eles são lgbs, mas tiveram todo o aparato, todo apoio necessário para chegar aqui e pra competir de igual pra igual, sabe? (Augusto)

Nesse processo de socialização e busca de pertença, a relação com os professores também tem um papel essencial na legitimação ou não das possibilidades das minorias.

A gente enxerga os professores em um patamar acima da gente, que eles têm essa relação de domínio com o aluno, assim, então...e a gente não tem o apoio deles, são todos professores muito fechados. A maioria é de homens, são muito poucas mulheres professoras... então assim, eu não vejo esse apoio na parte dos docentes, sabe?! Então assim, acontece casos de comentários deles em sala de aula... os professores fazem comentários em relação ao racismo, homofobia e ninguém fala nada, sabe?! Os alunos não têm coragem de falar que estão se sentindo mal com a situação, porque existe esse medo de se eu falar o professor vai me marcar e eu não vou conseguir avançar no curso. Porque vai existir algum atrito comigo e ele nesse sentido. E assim, fica desse jeito. Por a gente não ter esse diálogo aberto com os professores. Lá é muito separado, eu vejo que nos outros cursos os professores são mais abertos, a gente consegue chegar e conversar. Lá não, é aquela relação de aluno e professor, e só. É muito complicado. (Cláudia)

Eu acho que a gente tem a nossa obrigação enquanto estudante, mas os professores não ponderam essa diferença que existe de tempo, e até de estrutura de vida mesmo. Igual, por exemplo, a minha realidade é muito diferente da de um aluno branco, sabe? E aí eles não veem essa diferença. Igual, por exemplo, existe uma diferenciação quando a gente entra em cotas, mas é só no início, porque depois todo mundo é tratado da mesma forma, sabe? E aí é como se todos os estudantes estivessem em uma caixinha, e aí não existe essa diferenciação. E eu vejo isso como uma coisa ruim, porque desconsideram as minhas características individuais; o meu processo de estudo, de aprendizado, que pode ser muito mais difícil do que uma pessoa branca e que tem dinheiro. Só que eu também preciso chegar na minha casa, e se eu moro longe, se eu preciso de quatro passagens pra chegar em casa, o meu tempo vai ser muito mais reduzido. E aí os professores não conseguem entender isso, sabe? Alguns não conseguem entender que os alunos tiveram trajetórias de vida diferentes. (Thalissa)

Existe uma necessidade de pertencimento das pessoas que chegam à universidade e que historicamente não ocuparam esses espaços. No entanto, essa relação entre grupos culturais, raciais ou economicamente distintos, é marcada por relações de poder. Apesar da competência intuitiva pelo fato de terem entrado em uma universidade pública federal, somam-se fatores que os mantêm em desvantagem, como a raça, o gênero e a orientação sexual.

Allport (1954) defendia a premissa de que o contato intergrupal em condições especiais de status igual, objetivos comuns, não competição entre os grupos e sanção legal em casos de problemas no contato, garantiria a minimização do preconceito. A proposição teórica desse



autor tem sido referendada por muitos pesquisadores – como Pettigrew e Tropp (2006), Pettigrew *et al.* (2011) e Vezzali e Stathi (2017) –, que têm mostrado que não são necessários todos esses elementos para a diminuição do preconceito.

No entanto, o que identificamos na presente pesquisa é que estar na universidade não assegura status igual entre esses grupos. Além disso, o fato de fazerem uma formação juntos não garante que tenham objetivos comuns e que cooperem uns com os outros. Ademais, a universidade, na opinião deles, não tem sancionado as ações relacionadas à discriminação e ao assédio dos grupos de gênero, raça e orientação sexual. A condição de *outsiders* é mantida, tendo desdobramentos nas configurações e reconfigurações identitárias dessas pessoas. Não foi encontrado em nenhum depoimento nessa pesquisa algum estudante que se sentisse totalmente pertencente.

#### 4.1.3 O ambiente universitário

Conforme visto na categoria de estigmatização, as atribuições de uma identidade inferiorizada às mulheres, negros e grupo de diversidade sexual ocorrem em contextos sociais diversos, inclusive na universidade. A universidade é parte da sociedade e reproduz as relações de poder do sistema social do país.

Eu acho que as formas como as opressões se dão são estruturais. A gente tem uma sociedade LGBTfóbica e a gente não está em uma bolha dentro da universidade. A LGBTfobia da nossa sociedade é refletida aqui. Em alguns lugares mais, em alguns lugares menos... Mas sim. Esses casos de opressão de professor com aluno, e de professores LGBT sofrendo opressão, trabalhadores LGBT sofrendo opressão... Estando nos postos mais precarizados, tendo rebaixamento de classe, estando nos cargos terceirizados muitas vezes. Isso é um reflexo da nossa sociedade. Acho que essa opressão das LGBTs dentro da faculdade se dá de maneiras distintas e de formas diferentes, mas é presente sim. (Victor)

Acho que os cursos têm especificidades, né? A forma como se dá. Em alguns lugares essa discussão é mais fomentada, tem-se mais debates sobre a questão da LGBTfobia, mas não acredito que dá pra formar uma bolha. Se a gente tiver uma sociedade LGBTfóbica, a gente não vai criar um espaçozinho em que a gente vai estar livre disso. O fim da LGBTfobia na universidade está atrelado ao fim da LGBTfobia na nossa sociedade. Por mais que em alguns lugares a discussão seja mais avançada, a questão LGBT seja mais trabalhada, mais discutida, as LGBTs não estão imunes a sofrer LGBTfobia nesses espaços. (Victor)

Quando você vai no laboratório e vê quais são os bolsistas... você pode observar também quando você vai no RU e vê quem tá sentado sozinho... na sala de aula também você percebe que as vezes você tem subsidio, tem intelecto para falar sobre um assunto e algum professor ou colega passa por cima só porque você é negro ou porque você parece... ou porque você é pobre ou alguma coisa assim. É bizarro. (Renato)

Os encaminhamentos da universidade em casos de assédio têm um papel no processo de socialização e de legitimação dos direitos. As ações de punição são vistas como pouco efetivas ou intempestivas, conforme extrato dos grupos focais:

**Lebron:** Porque a gente já escutou aqui caso do aluno se sentir perseguido pelo professor. Aí você vai falar “pô, esse cara é racista, esse cara é machista, esse cara é homofóbico, esse cara não vai te passar...”

**Maitê:** Mas a gente pensar em o que vai ser feito se essa denúncia for feita, sabe?! Porque como teve esse caso lá, assim, hoje também já vejo essa denúncia com outros olhos, porque nada aconteceu. Eles ficaram afastados, retornaram, um outro professor da (...) que beijou uma aluna dele a força dentro da sala...

**Luana:** Todo mundo viu?

**Maitê:** Não, só os dois. Para essas coisas. E aí ela denunciou, ela deu a cara a tapa porque ela fez uma publicação no Facebook com nome, sobrenome e ele era o orientador dela, ele tinha tudo para poder perseguir e aí a universidade simplesmente chega e fala “aqui, não faz mais isso”. E ele volta, sabe?! E aí está tudo bem, e as pessoas convivem com isso como se nada tivesse acontecido.

**Luana:** Eu não sei, mas eu acho esse caso grave de assédio, inclusive lá na (nome do curso) tem um exemplo de um professor que foi afastado e depois, quando foi julgado, ele foi exonerado do cargo... porque ele já fazia aquilo há muito tempo.

**Lucas:** Mas aí é uma questão preocupante, demorou muito tempo.

**Lebron:** Esse professor da (...) não foi uma aluna, foi um monte de gente.

**Luana:** Não foi a primeira vez, pelo que eu entendi do caso, já era um caso histórico né, e as pessoas eram ameaçadas de não passarem na disciplina. Mas aquela menina teve a coragem de botar a boca no trombone e denunciar... é complicado. Quando a universidade afastou ele, foi investigar, depois ele foi exonerado do cargo, eu acho assim que uma questão dessas pelo amor de Deus...

**Lucas:** O que é preocupante é a lentidão desse processo. Eu acompanhei algo de perto entre as disciplinas que eu cursei e já ouvi casos muito próximos, mas esse da (nome do curso) foi emblemático. Foi super falado pelo campus e na época alargado por quantos casos já acontecidos. E a demora para chegar a uma solução, ou a universidade tomar um posicionamento do que vai ser feito em relação aquilo e quantas pessoas precisam passar por aquela situação de medo e esse constrangimento, tudo junto, até ser solucionado. E as vezes ter que voltar para a sala de aula você ainda ter que ter aquele convívio com aquele professor e sentir sempre essa... parece que você não tem um respaldo, alguma coisa que te impeça de... sabe, uma segurança de que aquilo aconteceu e que não vai voltar a acontecer.

Percebe-se que nem todos compartilham das mesmas opiniões: enquanto alguns criticam mais veementemente as ações da universidade, outros relativizam. Essas falas também são reiteradas nas entrevistas, por exemplo.

O que me magoa um pouco é assim, a gente tenta se organizar e, por mais que no (...) a gente tem a nossa luta pelas nossas demandas e tal, mas, infelizmente, muitas coisas precisam partir de instâncias superiores. E aí dá um sentimento ruim de ser sempre o

lado mais fraco da corda né, sempre as coisas vão cair para cima de você... desanima as vezes né? (Inácio)

Eu sei de um caso de assédio que aconteceu ano passado, de relações de poder mesmo entre professor homem e aluna. Teve até um movimento das alunas, de fazer as denúncias lá dentro. Eu sei que o professor não passou por nenhum processo, que não deu em nada até hoje. E é muito isso, ele professor homem exercendo essa relação de poder em cima das alunas e assediando... e isso refletindo no dia a dia das alunas. Eu sei de um outro caso também do professor inclusive ter beijado a aluna, a pessoa publicou no facebook falando que tinha denunciado, que não tava dando em nada e aí gera essa indignação por parte da gente, né. Porque até nisso existe um descrédito em relação às mulheres fazerem essas denúncias, as pessoas não acreditarem. (Clara)

Até em caso de estupro mesmo. Já vi casos de estupro na universidade. A minha amiga sofreu um caso de estupro, e a própria universidade não deu o acolhimento necessário pra ela. Então isso pra mim não é só discriminação, mas é ignorar totalmente a questão. E judicialmente falando também, foi muito difícil pra ela lidar com a situação. Não teve o acolhimento necessário da universidade, o rapaz que fez isso demorou pra se afastar da universidade. Agora ele não está mais no espaço, ele tem uma medida de distanciamento dela. Ele até saiu, não faz mais o curso. Isso não é bom pra ele. Mas também, se ele tivesse no mesmo curso, no mesmo ambiente que ela, não seria bom pra ela. Isso acabou com a saúde mental da minha amiga. Então assim, esse caso deixou muito claro pra mim como a universidade... Assim, teve professores que acolheram. Mas a universidade como um todo não estava preparada pra isso. Nem a universidade e nem ninguém. Nem o meio jurídico, nada. (Márcia)

O que a literatura tem abordado acerca das ações promovidas pelas organizações é que estas têm se dado através do incentivo às denúncias; de suportes sociais ofertados; ações preventivas, como palestras e de sensibilização; e ações junto aos assediadores visando evitar a reincidência dessas situações (CHANG & CHO, 2016; CLANCY *et al.*, 2014; FARIAS, SANCHEZ, & ACEVEDO, 2012; HANSON *et al.*, 2015; MORAIS, MURIAS, & MAGALHÃES, 2014; MURPHY *et al.*, 2015; ZINGALES, 2013; TANIGUCHI *et al.*, 2016; WU *et al.*, 2015).

As ações da universidade de divulgação em *banners* e *outdoors* de informações sobre os grupos de diversidade são vistas como importantes para a conscientização, mas pouco efetivas para coibir os abusos.

Os banners que eles colocam, ampliando a discussão lgbt, da mulher, do negro, pra sociedade, eu acho muito importante. A galera fica assim “ah fica gastando dinheiro à toa com esses banners”, mas aqui é um espaço que a sociedade também passa e só dela estimular esse questionamento, diálogo, através de palestras, cartazes, eu acho super importante, porque as vezes é através desse cartazinho que alguém que não tem acesso a isso, vai refletir um pouco sobre o tema. (Teresa)

Ações ou de chegar a ver meios mais atuantes de iniciativas da universidade. O que me chamou muito a atenção – porque eu sempre passo pelo campus, seja no horário de aula ou na correria do dia a dia – são os banners enormes que eles trazem, sobre a questão da... Sempre trazendo alguma causa, sempre trazendo algum ponto de maior atenção. Assim como já teve a semana da sexualidade, acho que ano passado teve, trazendo várias questões de sexualidade e de gênero; a questão da mulher; a questão

da participação dos negros. Eu vejo isso como muito importante, como uma forma da própria comunidade LGBT no caso, ou seja ela a comunidade feminina, ou seja ela de negros, de se empoderar através dos números. De olhar e falar assim: “Nossa, então tem 30% dos alunos com o mesmo posicionamento que eu. Então eu sou 30%, eu não sou 1%. Eu não sou 5%, eu sou 40, eu sou 50, ou eu sou 20.”. Sabe? Em cima daquilo eu acho legal que a gente consegue adquirir força justamente pra tipo: “Nossa, então eu sou pouco ainda, que tal eu tentar trabalhar mais isso dentro da universidade com meus amigos? Será que os meus amigos estão tendo o mesmo posicionamento que eu?” (Lucas)

É cuidar da imagem para disfarçar aquilo que acontece, porque assim... Então assim, esse tipo de atitude eu desprezo, honestamente, porque isso causa uma falsa impressão de que as coisas são... que a universidade se importa com essas questões, e aí cria um lugar de conforto... e aí você não precisa agir de fato. Você não precisa lidar com as questões que estão ali estampadas na sua cara. Assim... me incomoda demais, demais essa... (Marília)

No entanto, a universidade também é vista como possibilidade de transformação, como uma brecha possível para a mudança nas relações de poder. Nesse sentido, as cotas e o crescente número de pessoas em contexto de diversidade dentro da universidade são vistos como ações efetivas.

Na verdade, quando eu entrei tinha cota, mas eu me sentia sozinha porque parecia que só tinha branco na universidade. Eu acho que o número de cotistas tem aumentado gradativamente no decorrer desses cinco anos, e eu acho isso maravilhoso. (Márcia)  
Primeiro que eu acho que só de eu estar aqui já é um ato de protesto, sabe. Porque tradicionalmente é um espaço que não era pra ser meu, e assim, mesmo com tudo isso é uma briga diária, porque a gente tá aqui. Assim, a gente não liga, assim, não é que não liga, a gente tenta não ligar pra esse tipo de ação, pra esse tipo de comentário. As vezes um amigo nosso faz comentário tipo, “ah, um idiota”. E tem a questão da representatividade, porque assim, importa a gente ver pessoas iguais a gente chegando a posições de poder. Por exemplo, tem um professor nosso que é, e é bacana ver essa representatividade que a gente tem, entendeu? Outros grupos tem outras representatividades. (Augusto)

A transformação vivida por eles na universidade também se manifestou em desejos de provocar transformações sociais, como na fala de estudantes que acreditam que a universidade deve promover ações para propiciar acesso aos estudos para outras pessoas que não conseguem chegar até ela.

Eu acho que a universidade é... prestar mais serviço à comunidade, sabe? (...) Mas, se a universidade se colocasse a disposição dela também, sabe? A gente vai ter um processo de seleção, você que é um aluno de licenciatura, venha, tente, aí a universidade oferecer uma bolsa para oferecer um vestibular social dentro da universidade, sabe? Porque os terceirizados, aonde está os filhos dos terceirizados? Eles vão ter a oportunidade de estudar aqui? Sabe? Porque eles trabalham aqui, de repente se eles ficam sabendo que tem um cursinho para poder entrar para a UF, já chega em casa e já comenta. Isso já muda a realidade, sabe? Acho que essa coisa mesmo, porque aí você consegue movimentar tanto o aluno de uma licenciatura, você coloca ele já a serviço, ali da universidade, da comunidade, uma bolsa porque também

assim, sem bolsa não dá né. É muito bom, é muito bonito, mas a gente também precisa de dinheiro. E você trazer essas pessoas, aproximar, porque tem gente que mora aqui e não conhece o campus, sabe? Acha que é uma coisa muito distante, quem está lá na periferia, sabe? Não, eu nunca vou conseguir chegar lá. E não pode ser assim, sabe? (Maitê)

E aí a gente tem que ser mais forte, principalmente nessa parte de extensão e tentar integrar realmente a sociedade e trazer a população para cá. Porque o que que adianta a gente discutir essas condutas maravilhosas aqui e ficar só no âmbito acadêmico? (Inácio)

A gente pensa que não, mas na sua cidade, na sua rua, tem muitas pessoas que se espelham em você. E não adianta nada você pensar justamente como quem tá te oprimindo, quando você chegar lá, não esquecer de onde você veio, já que a gente está reclamando tanto das poucas oportunidades que temos... fazendo para que outras pessoas tenham essa oportunidade também. (Inácio)

Além disso, a universidade é vista como espaço que convida à discussão, com abertura para se interrogar sobre a organização social, as relações de poder, com liberdade para que os estudantes se articulem em movimentos sociais. No entanto, essa abertura parece ser mais circunscrita a cursos das ciências humanas e sociais, principalmente, conforme entrevistas:

Eu vejo muito setorizado, esse julgamento através da aparência vai de acordo com cada instituição que o aluno está inserido. Seja ela de humanas, seja ela de exatas, seja ela da saúde. A gente tem muito essa brincadeira interna sobre essas questões de diferença, mas isso é muito enraizado. Um aluno de humanas acho que ele tem uma compreensão das formas que a gente pode ter de sexualidade, enquanto um aluno de outras áreas eu não vejo tanto conhecimento. Eu vim de cursos (de humanas) que tem uma mente muito mais aberta ao diálogo, a entender o outro... Os meus meios de convívio acho que foram muito vedados a esse tipo de preconceito, até porque eu sou de um instituto (de humanas) que é totalmente liberal sobre o seu posicionamento político, sobre seu posicionamento de gênero. (Lucas)

Nas ciências sociais aplicadas não, isso lá eu não vejo. Mas nas exatas é muito nítido isso. Foi o que eu te falei, desse professor, desses dois casos na engenharia, de professores que me trataram de forma diferente porque eu era gay. (Thalissa)

Fora as questões que a gente sempre fala, da falta de professores, falta de negros na pós graduação e tudo mais, isso é um reflexo de que somos tratados diferente. Então acho que isso é um fato visível. Mas no dia a dia você percebe. Mas eu acredito, eu enquanto do instituto de ciências humanas, fazendo ciências sociais, eu acredito que tem um pouco mais de diferença do que se, por exemplo, eu estivesse fazendo algum curso da saúde. Aí é uma hipótese que eu tenho que eu não consigo estar expressando. Mas já vi amigos, por exemplo um amigo da engenharia, falou que professor fazia piada racista na sala, muito relacionada a questão de capacidade de conhecimento e essa questão toda. (Edson)

Apesar disso, é possível a todos usufruírem desses espaços e se transformarem, reconstruírem suas identidades.

Mas toda a minha construção de identidade também veio a partir da universidade, no sentido de que eu passei a pesquisar melhor. Eu fui obrigada a pesquisar melhor sobre mim, me entender. Porque tinha discussão na sala sobre cota, e eu não sabia o que significava, então eu tive que passar a pesquisar sobre cota. Tinha discussão na sala sobre questões de religiões de matriz africana, e eu tinha uma avó – ela já faleceu – que era umbandista, mas eu não sabia o que significava, e por ser kardecista nunca procurei muito. E as pessoas lá tudo discutindo, e eu lá sem saber o que falar. E às vezes tinha até aquela de olharem pra você tipo assim: “Você não vai falar nada não?”, por eu ser preta, entendeu? Então eu sou obrigada a falar sobre algumas coisas. Então eu me sentia até mal. Então assim, eu vejo que a universidade me ajudou no sentido de que eu fui obrigada, de alguma forma, a construir a minha identidade nesse sentido, sabe? A pesquisar sobre essas coisas. Eu acho que isso foi importante pra mim. E eu comecei a participar também de eventos (não de coletivos), mas de eventos sobre questões raciais, sobre questões de gênero, debates aqui na universidade, que me ajudaram a me construir enquanto mulher, enquanto mulher negra. Então acho que foi isso. Foi importante pra mim. Eu só sou isso por conta desse espaço que eu estou. Talvez eu não seria isso se eu não estivesse aqui. Mas eu fui forçada a isso também, entendeu? (Márcia)

O pertencimento se deu por meio da pressão da própria dinâmica da universidade, em que Márcia percebeu a necessidade de se autoconhecer melhor, assim como ocorre na transformação colocada por Ciampa (1996). Na tentativa de compreender os papéis que são exercidos pelos sujeitos, tanto os que remetem ao passado quanto em relação ao presente e ao futuro, os indivíduos não limitam as possibilidades de ressignificarem o que já foram, o que estão sendo e pretendem ser (CIAMPA, 1996).

Eu acho que quando a gente enquanto membro de uma instituição de ensino, a gente tem muita curiosidade sobre tudo. Principalmente as áreas dos saberes relacionadas às ciências humanas. A gente tem muita curiosidade do outro, de entender a realidade que não é a sua, seja ela cultural, religiosa, o que for. Então eu vejo esse maior diálogo acontecendo, essa maior facilidade em se desconstruir e de querer aprender o outro. E quando você não tem tanto acesso a essas ferramentas, ou a esses grupos que te proporcionam essa curiosidade, você tem maior resistência. É um trabalho um pouco maior que você tem que ter pra tirar da zona de conforto. Até porque eu, por exemplo, eu não me julgo uma pessoa que já chegou na universidade totalmente desconstruída. Acho que eu nem posso falar que eu sou uma pessoa totalmente desconstruída. Acho que é um processo. Todo dia a gente aprende algo novo, todo dia a gente se enfrenta de alguma forma em relação ao outro, no sentido de entender e respeitar o espaço. Mas é muito difícil a gente chegar e falar assim: “Nossa, antes da universidade eu já sabia a verdade sobre tudo”. Eu acho que é muito um processo de construção através do convívio mesmo no espaço acadêmico. (Lucas)

E aí a universidade me deu uma visão crítica muito grande sobre racismo, apesar de eu não ter feito parte de nenhum coletivo. Foi na universidade que eu comecei a ter contato com pessoas que também me educaram pra isso, que também me mostraram esse outro lado aí: Opa, vamos ler sobre, vamos pesquisar sobre, vamos olhar sobre. Por que que isso é racismo e por que não é? (Lebron)

Como pode ser visto, a universidade possui muitos matizes. Por um lado, pode ser um local de reprodução social, de manutenção das relações entre *outsiders* e estabelecidos, em que a configuração das relações de poder ainda é capaz de reproduzir a relação de inferiorização e

estigmatização, mantendo a vigência de certos estereótipos mediante identidades legitimadoras, dificultando avanços na dimensão social. Por outro lado, pode ser um lugar de transformação das relações de poder e de possibilidade de (re)construção identitária. Antes voltada apenas para a formação da elite social (brancos, maioria homens e heterossexuais), a universidade pública federal, principalmente, vem se transformando em um espaço para os diversos grupos sociais.<sup>8</sup>

Nessa direção, os indivíduos têm procurado e se organizado em torno dos coletivos, de modo a adotar uma identidade de resistência (CASTELLS, 2001) e de serem acolhidos, construindo e contribuindo para políticas de identidade que alcancem maior reconhecimento numa sociedade que vem se tornando cada vez mais plural, embora ainda intolerante às diferenças e à diversidade.

A gente compartilhava nossas angústias, sabe? E aí um dia sentamos aqui, estávamos conversando aqui naquele parque ali da reitoria, aí a gente falou: “Por que a gente não monta um coletivo pra justamente nos fortalecer e fortalecer quem tá também talvez passando pela mesma situação que a nossa?” E foi assim que surgiu.

E aí a gente começou a pensar sobre isso e pensar também sobre as pessoas que, de alguma forma, não recebem o acolhimento que a universidade não dá. Porque a gente via isso: que a universidade não dá o devido acolhimento.

(...)

O objetivo do coletivo basicamente é autocuidado. A gente pensar em como a gente vai ser resistência aqui na universidade. Porque na universidade a gente sempre passa por coisas assim... Enquanto pessoa negra, enquanto mulher negra, enquanto LGBT também, porque no nosso grupo tem LGBTs negros. A gente passa por constrangimentos, por racismo, por LGBT fobia, às vezes de formas muito sutis, sabe? Que a gente só vai perceber depois. Uma pessoa conta uma coisa e aí você percebe que você sofreu aquilo. E às vezes de forma muito intensa mesmo, de forma direta. Então a primeira questão é o autocuidado. (Márcia)

Os coletivos universitários surgem, assim, com o objetivo de criar espaços de diálogo e acolhimento, trocas e compartilhamento de condições semelhantes. Os coletivos se iniciaram entre estudantes que geralmente compartilhavam de condições de vida similares e que, através de conversas informais, começaram a pensar e problematizar suas situações – geralmente vinculadas às relações de poder e opressão (AMARAL, 2013). Essas reflexões levaram à necessidade de atuação política com vistas à emancipação, isto é, trata-se de tentativas de modificar sistemas construídos e determinados historicamente que diferem oportunidades e condições de vida (GUIMARÃES; SILVA, 2015).

Nesses espaços, são possibilitadas e estimuladas maiores construções de consciência das posições de seus integrantes e situações compartilhadas que se percebem e politizam relações

---

<sup>8</sup> Essa mudança na relação entre estabelecidos e *outsiders* dentro das universidades públicas federais, por exemplo, pode ser compreendida como um possível motivo para o crescente combate à competência dessa instituição por grupos sociais mais conservadores e com forte representação no Governo Bolsonaro, os quais, em última instância, querem garantir espaços privilegiados para os estabelecidos (ALMEIDA, 2019).

de poder, desrespeito e opressão (AMARAL, 2013). Além de um ambiente de cooperação, os coletivos universitários partem do pressuposto de trocas em que todos são favorecidos, isto é, participam das ações e se beneficiam dos resultados. Geralmente, as pautas levantadas abordam questões transversais e ações políticas, embora o foco sejam suas vivências nas relações de poder, como racismo, homofobia e machismo, e a busca por emancipação (MEDEIROS, 2017).

Nesse sentido, o que existe de atuação na universidade ainda não resolve a problemática dos estudantes em sua totalidade, sobretudo no que diz respeito às relações de poder e acolhimento. Com vistas a possíveis transformações, apresenta-se a seguir um tópico com as propostas de implicações práticas da pesquisa – ações da universidade, visando sugerir soluções para algumas ações ainda insuficientes a partir da ótica de quem necessita dessas ações.

#### 4.2 CRÍTICAS E SUGESTÕES ESTUDANTIS AOS PROCESSOS DE ESTIGMATIZAÇÃO, PERTENCIMENTO E AMBIENTE UNIVERSITÁRIO

Diante do exposto ao longo desta pesquisa, percebeu-se que a universidade desempenha um papel fundamental na vida e na construção identitária de seus estudantes, constituindo-se um ambiente menos opressor no qual os estudantes se sentem mais seguros.

Então, acho que comparado a outros espaços aqui acho que nós ficamos mais confortáveis. Enquanto negro acho que a gente fica mais confortável na universidade, enquanto gay eu acho que aqui também é um espaço mais tranquilo de você ter socialização, de você se mostrar, de você ter mais liberdade de fazer as coisas. Acho que isso com toda a certeza. Mas o fato de ter liberdade não significa que não tem preconceito. Mas assim, tem mais liberdade. Eu me sinto mais seguro aqui. (Edson)

Mas eu como mulher me sinto muito confortável na universidade, que me trouxe muita liberdade. Antes da universidade, no ensino médio, eu me via muito presa a seguir questão de aparência, uma padronização do meu corpo. E quando eu cheguei aqui na universidade eu me senti muito mais livre em relação a essas coisas todas. Eu acho que a universidade provoca isso na gente, de se sentir mais livre, porque é tanta gente de tanto tipo, fazendo tanta coisa diferente, que eu fico assim: será que alguém vai ligar mesmo pro tipo de cabelo que eu tô usando, sabe. Então sabe, são pontos positivos. (Teresa)

Porque eu consegui me aceitar muito melhor quando eu entrei pra universidade, porque eu senti que aqui seria um local seguro. (Jéssica)

A universidade foi fundamental. Foi fundamental pro reconhecimento enquanto identidade negra, porque a gente sabia, eu sabia, mas de fato eu não me reconhecia, não me tratava enquanto negro. Tratar enquanto negro assim: se reconhecer. Alguém falar: “Ah, você é moreno”. Não! Em se assumir quanto negro. Acho que isso foi fundamental na universidade. Pra questão sexual também totalmente. Eu acho que a universidade é um espaço que me provocava, e ao mesmo tempo me permitia ser isso. (Edson)



A universidade oprime menos do que o mundo lá fora porque na universidade você consegue formar uma identidade, se juntar com pessoas que também estão buscando essa afirmação. (Lebron)

No entanto, ainda existem algumas lacunas, insuficiências e potencialidades, para as quais os próprios sujeitos da pesquisa apontaram possíveis soluções e encaminhamentos. É importante colocar que existe a possibilidade de que a universidade já tenha e faça algumas dessas ações em seus programas. Contudo, ainda que possam existir, os estudantes não percebem ou reconhecem esses programas como realmente efetivos.

Uma das principais propostas consistiu no fortalecimento do acolhimento dos estudantes por parte da instituição, visto que essas questões se fizeram muito presentes nos depoimentos. Quando os estudantes chegam com alguma denúncia/questão/fragilidade, eles desejam ser ouvidos, vistos, questionados sobre quais seriam as soluções que os contemplariam. Uma das formas em que o acolhimento também se expressou foi através da demanda da quantidade de psicólogos disponíveis para atendimento<sup>9</sup>: sendo poucos e difíceis de serem acessados.

Mas a questão maior é que eu não precisava viver tudo que eu vivi daquela forma, naquela intensidade, de me privar de tudo, se a universidade me acolhesse, se a universidade me visse, entendeu? Se os professores: “Poxa, ela é a única menina preta da sala” (...) Faltam no acolhimento. Hoje em dia a gente tem, por exemplo, os coletivos que fazem esse papel. A própria universidade não faz esse papel. (...) Porque a gente vê que a universidade mesmo acolhe pouco, dá pouco recurso. Por exemplo, a questão de apoio psicológico que eu mesma já precisei, já usei e gostei. Mas depois de um tempo eles falaram: “Ah, agora você não precisa mais”. Mas agora a menina que mora comigo fala que tem que agendar, que tem que ligar, que tem uma fila de pessoas na frente. Ou seja, é muito mais cansativo esse processo de você ter o contato com o psicólogo que a universidade disponibiliza do que antes. Porque acho que agora as pessoas estão vivendo muito mais as questões emocionais, psicológicas, com mais intensidade. Eu acho que deveria de ter mais apoio. Já que eles perceberam que a demanda é maior deveria ter mais psicólogos trabalhando em prol disso. (Márcia)

Psicólogo da universidade é muito restrito, é muito burocrático pra você conseguir. É muito pouco o número de profissionais que estão pra atender os estudantes. Essa política é muito importante e é muito difícil de você ter acesso a ela. Tem esse serviço, mas muito difícil pras pessoas que não tem condição de ter o psicólogo pagando, ter acesso a isso dentro da universidade. Porque é muito restrito o número de profissionais que têm pra atender, sei lá, vinte mil alunos. (Victor)

<sup>9</sup> A título de exemplo, outras universidades, como a Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), disponibilizam estágios supervisionados em psicologia para atendimento às demandas de sujeitos em situação de vulnerabilidade social, ou seja, estágios em que os professores com conhecimento na área supervisionam estudantes de psicologia interessados em atender e outros alunos que, não tendo como pagar, podem ter acesso a esse serviço. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/0B1dgIIr-PnXsdXZBYXRLcFotQk0>. Acesso em: 14 dez. 2019.

Outro modelo realizado é o credenciamento de psicólogos fora da universidade, que podem se credenciar para atender os alunos da universidade, com a possibilidade de serem custeados pela mesma. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/dimap/EDITAL%20DE%20CREDENCIAMENTO%20001-2019.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2019.

Ainda em relação ao acolhimento, também foram apontadas questões como a criação de rodas de conversa a serem propostas pela instituição, bem como a abertura de salas de aula para a divulgação de espaços que têm o objetivo de acolher os estudantes, como os coletivos universitários.

Às vezes rodas de conversa, são coisas mínimas, mas que fortalecem muito quem tá vivendo a situação. Abrir espaço (...) porque que um coletivo feminista não poderia entrar e divulgar? Falar olha, nós temos reuniões, sabe, as vezes até poder usar um espaço da universidade, porque são coisas que estão ligadas né. Um coletivo negro entrar e divulgar, porque as vezes as pessoas não sabem, então abrir esses espaços. (Maitê)

Outra questão que apareceu nos depoimentos se refere ao posicionamento da universidade (em alguns casos) e a respectiva transparência quanto a isso. Tais posicionamentos e transparência podem se articular com algumas angústias relacionadas às fraudes de cotas. Alguns participantes mencionaram os avanços da universidade nesse sentido, como a criação de uma comissão de verificação desses casos. No entanto, a lentidão e a burocratização desse processo ainda são muito presentes e os resultados não estão sendo vistos por esses estudantes.

Uma outra questão que no começo do ano passado, ou desse ano inclusive, com a Diretoria de Ações Afirmativas, que eu fiquei bem em cima do pé deles, é essa questão da fraude. Não vou poder mentir: uma das coisas que mais magoa e me deixa revoltado mesmo, é a questão das fraudes. (Inácio)

Agora que eles estão começando a fazer o que: fazer uma comissão de verificação com professores e técnicos administrativos pra ver, pra passar por tudo né... Entrevistas com essas pessoas que foram de alguma forma processadas, denunciadas. Mas ainda assim, dentro dessa comissão de verificação, é um monte de contradição, um monte de gente branca que não sabe o que tá falando, que foi colocado pra estar lá e não consegue identificar direito. Não tem um certo preparo, uma formação pra essas pessoas que vão fazer parte da banca. (Márcia)

A última turma, os calouros, eles já passaram por esse processo de heteroidentificação de raça. Mesmo assim a turma não continua... Eu não sei o que aconteceu, o que deu errado! (...) Eu entendo que tem que ter a questão do recurso da pessoa, mas essa demora tão grande, essa necessidade de poder entrar com recurso contra esses indeferimentos três, quatro vezes... Eu fiquei meio chocado, sabe? E é isso assim... Eu tenho amigos até que fraudaram as cotas. (Inácio)

Eles tentam fazer, eles têm a ouvidoria. Mas ainda assim eles não têm a transparência necessária. (Márcia)

A questão da fraude de cotas pode ser explorada também como um recurso estratégico do branco que utiliza a política afirmativa visando obtenção de benefícios próprios. No que se

refere à comissão de verificação criada pela universidade para esses casos, ainda aparece a questão acerca da formação e preparação de quem atua nessa comissão.

Além disso, muitos depoimentos apontaram a necessidade de se realizar uma reeducação com os servidores da universidade, em especial os professores. As relações de poder identificadas ao longo da pesquisa consistem em professores homens em relação aos alunos. Foram trazidas questões como professores que tratam a africanidade como algo primitivo e exótico, bem como professores que assediam e fazem comentários estigmatizantes.

O pior problema em sala de aula é quando o professor acaba falando coisas racistas. A história muitas vezes é contada de forma racista. Quando trata, por exemplo, artes de matriz africana, com estéticas do continente africano assim, de modo geral, como algo primitivo. Isso são ações racistas cotidianas que vai adoecendo a gente. A gente vai ficando cansado, saturado de ouvir isso, tratado como exótico tudo que é relativo ao negro. Enfim, desqualificado isso e imposto sobre nós numa questão eurocêntrica. (Luiz)

Teve uma vez também que eu estava em uma aula de (...) e aí eu pedi pra um professor meu me explicar de novo a matéria, porque eu não estava entendendo. E aí ele falou assim: “Fala mais grosso!”. Tipo, fala grosso, sabe? No sentido de fazer uma estereotipização porque a minha voz era fina, porque eu era gay. (Thalissa)

Eu vejo que a universidade tem alguns recursos, precisa de melhorias, precisam evoluir... mas esses recursos são puramente pra remediar sabe, eles não são preventivos. Você vê que a universidade não fornece formação pros professores para lidar com todos os públicos, é... você vê também os professores, você não vê também o que a universidade oferece pros professores, pros técnicos, é... essa formação... então eles só tomam providencias quando acontece algo muito absurdo... (Renato)

Uma possível solução, segundo Renato, seria realizar trabalhos preventivos em relação aos professores e servidores, ao invés de se fazer um trabalho para corrigir e consertar situações, colocando como obrigação institucional que os professores participem de uma formação que elucida pautas como a diversidade, minorias, estigmatização etc. Apontar com clareza brincadeiras e comentários que não podem ser realizados em sala de aula pelo seu cunho ofensivo. Respeitar nomes sociais. Explicar politicamente as trajetórias vividas pelos diferentes grupos para que essa compreensão seja mais fácil. Levar exemplos e casos dentro da universidade para evidenciar e exemplificar essas questões. Em casos mais graves, como de assédio por exemplo, efetivar normas internas em que sejam previstas penalizações aos assediadores.

Essa formação apontada como necessária dentro das universidades para os professores e funcionários também incluiu pautas de meritocracia e políticas de permanência estudantil, conforme abordado pelos estudantes. Embora existam entradas diferenciadas para alguns alunos em função de direitos negados no passado, como o sistema de cotas, a partir do momento

em que se entra na universidade é como se essa diferença não existisse mais; assim, eles passam a ter que competir com os demais em situação de igualdade (GUIMARÃES; STEIL, 2006). No que se refere a trabalhos artísticos, por exemplo, surgiu a demanda de que os alunos sejam dispensados de gastos financeiros, sendo orientado aos professores para avaliar apenas o aprendizado e a apropriação dos conceitos pelos estudantes, para além da qualidade dos materiais e afins, uma vez que não são todos alunos que podem comprar itens mais dispendiosos.

(...) Igual, por exemplo, se eu fiz a maquete desse celular e se eu não usei um material que tem um bom acabamento, eu fui avaliado e comparado a outro aluno. E provavelmente, pela trajetória de vida dela, por renda, por tempo, ele vai ter feito uma maquete muito melhor que a minha, e com um material com mais qualidade. E existe essa comparação: se ele conseguiu, por que você não vai conseguir? E isso não acontece. E essa professora tinha exatamente esse papel, de enfatizar isso: “Olha, ela conseguiu então você também pode conseguir.”. Tipo, mérito. Mas é isso, às vezes isso não acontece de observar que existem essas diferenças. (...) Por mais que as vivências sejam totalmente diferentes, as classes socioeconômicas totalmente diferentes, a partir desse momento eles estão lidando de igual pra igual em qualquer coisa que você tenha que lidar aqui na faculdade. E eu sei que isso é a custa da saúde dessas pessoas. Da saúde mental, da autoestima, né. (Thalissa)

A despeito da existência de ouvidoria, os relatos apontaram a necessidade de a instituição implementar uma escuta qualificada para os estudantes, de criar uma estrutura formal para a realização de denúncias, seguindo um “passo a passo” que englobe todas as ações fundamentais para o tratamento de casos como de assédio. Os estudantes sugeriram, inclusive, uma pesquisa por parte dos profissionais das áreas de ações afirmativas, ouvidores, visando identificar “boas práticas” de universidades que dispõem de soluções para essas questões, como ocorrem suas atuações, o que realizam. Segue extrato de um grupo focal:

**Marília:** E a gente sabe que o trabalho adocece. Que o racismo adocece, a homofobia adocece... que machismo adocece. Então eu acho que isso é preciso ser discutido com qualidade, não é ficar levantando bandeira, porque isso para mim é rir na cara dos LGBT's, sabe? Porque assim, tem dois anos que morreu um menino trans no ICH porque teve um professor transfóbico, sabe? Outro dia o menino se jogou da residência da UFJF, então para mim isso é chacota, porque não está sendo lidado, sabe? (...) Então assim, eu acho que isso tem que ser discutido, tem que ser qualificado, porque senão a gente vai continuar reproduzindo essa estrutura e tomando só medidas paliativas.

**Carlos:** Tipo, em criar espaços realmente qualificados, para ouvir os alunos, sabe? E não simplesmente “ah, chega no final do semestre, manda um formulário para falar para os professores.” Entendeu? Uma coisa que está na cara que os alunos, a gente fala entre a gente que não vai dar em nada.

**Maria:** Eu acho que por ter um conflito de interesses, em termos institucionais, não acho que funciona uma estrutura formal para receber denúncias... talvez se fosse algo

organizado pelos alunos. (...) É muito difícil. Mas eu não sei, tem que ver o que está funcionando em outros lugares.

No que se refere ao desejo de transformação proporcionado pela universidade e de atuação em questões sociais, outra proposta de implicação prática levantada pelos estudantes foi que a universidade criasse um cursinho pré-vestibular social (preparatório para o ENEM) em que funcionários da organização pudessem ter oportunidade de estudar, bem como seus filhos e pessoas que não têm acesso à universidade. O cursinho seria ministrado por alunos, isto é, os professores das aulas ofertadas seriam os estudantes de seus próprios cursos que tenham pretensão de se tornarem professores. Por exemplo, as aulas de física seriam lecionadas por alunos da graduação de Física, as aulas de português por alunos de Letras, assim por diante. Essa proposta proporcionaria ganhos para ambos os lados, no sentido de que os estudantes estariam dando uma contrapartida para a sociedade e para os funcionários da instituição através da oportunidade de estudar, bem como se treinariam e se capacitariam para atuarem como docentes.

Eu acho que a primeira coisa, as duas primeiras coisas que a universidade deveria fazer é abrir cursinho popular para quem é funcionário da universidade e quer estudar aqui. Real oficial. Eu sei que é difícil por causa do processo de terceirização que a universidade não é responsável pelo contrato de trabalho das pessoas. Ela pode fazer um... como é que é? Licenciamento, não... enfim... ela pode mudar isso. (Marília)

Mas de repente a universidade propor um pré-vestibular social, não sei se seria um sonho né, mas as vezes oferecer uma bolsa pra alunos de licenciatura e aí vamos fazer um cursinho pré-vestibular social, que aí vai ser pra um determinado público de uma determinada classe e facilitar a entrada dessas pessoas na universidade. (Maitê)

Por fim, foi sugerido que a universidade fizesse um acompanhamento dos alunos em situação de diversidade: número de alunos, cursos, evasão, situação dos egressos etc. Esse acompanhamento deveria funcionar como uma informação gerencial para a universidade, definindo curso de ações e estratégias de atuação. Segundo os estudantes, outras propostas poderiam ser construídas juntamente com as minorias presentes na universidade.

A seguir serão analisadas as construções identitárias identificadas a partir das categorias abordadas acima: estigmatização (atos de atribuição), pertencimento (processos subjetivos) e o ambiente universitário.

### 4.3 CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS

Analisando as entrevistas e os grupos focais, percebe-se que a combinação destas três categorias – estigmatização, pertencimento e universidade – produz um caleidoscópio de construções identitárias que têm características típicas, mas que são mutáveis. Isto é, determinada pessoa relata uma construção identitária e depois pode ocorrer a reconstrução dessa identidade, que se dá ao longo do tempo e dependendo das circunstâncias. Cada construção identitária é resultante da articulação entre a maior ou menor internalização dos estigmas atribuídos, a forma como a pertença grupal foi ocorrendo e a forma como a universidade se coloca na trajetória acadêmica deles, conforme *Quadro 4*.

No tocante à maioria dos integrantes que participou das entrevistas e simultaneamente das entrevistas e do grupo focal, foi possível identificar mais elementos para a construção das categorias identitárias. Alguns deles compartilham até de mais de uma das construções identificadas, o que seria o que Ciampa (1996) chama de interação entre personagens encarnados no sujeito. Ou seja, o desenvolvimento da identidade perpassa por essa interação de personagens que nascem e morrem durante a vida, bem como modificam-se, concretizando a identidade como metamorfose em busca de emancipação (CIAMPA, 1996). Há também os participantes que não demonstraram suas construções identitárias e, por isso, não foram colocados nas categorias a seguir. São principalmente os integrantes que participaram apenas de algum dos grupos focais, pois muitas vezes não responderam às perguntas ou não deram elementos suficientes para tal identificação. Verifica-se que os participantes da pesquisa compartilham dessas identidades sociais identificadas a seguir.

Quadro 4 - Construções Identitárias Identificadas

<b>Categorias</b> <b>Identidades</b>	<b>Estigmatização</b>	<b>Universidade</b>	<b>Pertencimento</b>
<b>Mimética</b>	Busca de adaptação através da assunção de comportamentos de outros grupos, na busca de camuflagem e reconhecimento.	Representando possibilidade de “ascensão” em relação aos destinos esperados de seu grupo social	Busca por ser aceito entre os grupos estabelecidos
<b>Combate e empoderamento</b>	Consciência do processo de estigmatização fora e dentro da universidade e atuações no sentido de enfrentamento e autonomia.	Construção de novos conhecimentos e relações com pessoas que já assumem suas posições, abrindo novas perspectivas identitárias	Construção de vínculos de pertença com seus grupos de minoria, informal ou formalmente por meio de coletivos.
<b>Ambivalente</b>	Estigma e discriminação percebidos como mais sutis	Identificação menor com as pautas sobre as relações de poder entre grupos discutidas na universidade	Pertença grupal construída em outras bases, isto é, que não tem a questão da identificação interna com o fato de serem uma minoria
<b>Ameaçada Introjada (circunstancial)</b>	Estigmatização introjetada e consciência de fazer parte do grupo <i>outsider</i>	Independente dos conhecimentos adquiridos, pois é circunscrita a situações em que se sentem ameaçados	Situações em que a pertença a um grupo tem pouco impacto
<b>Exaustão/continuidade (Gabrielle Andersen)</b>	Desistir de objetivos devido a estigmas atribuídos; ou, mesmo com esses estigmas e sentimento de exaustão, continuar.	Universidade como favorecendo o conhecimento, mas não garantindo a proteção e os direitos	Fragilidade no pertencimento aos grupos que presenciam o assédio

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

#### 4.3.1 Identidade Mimética

Denomina-se como identidade mimética as construções identitárias que se caracterizam pela assunção de características ou comportamentos que são comuns a outros grupos sociais que não o de origem. Segundo o dicionário Michaelis, mimetismo significa: “1. Capacidade de certos organismos de adaptarem-se ao meio em que vivem, assumindo características que os tornem confundíveis com outras espécies ou com o próprio ambiente; 2. Processo de mudança e adaptação a uma nova situação.”<sup>10</sup> Nesse sentido, o mimetismo é aqui compreendido como o

<sup>10</sup> Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=mimetismo>. Acesso em: 20 jan. 2020.

processo de adaptação frente às injustiças sociais que fazem com que indivíduos assumam comportamentos de outros grupos, na busca de camuflagem e reconhecimento.

Como discorrido ao longo desta pesquisa, existem construções sociais e históricas que definem atributos pessoais e ambientes mais privilegiados, mais dotados de reconhecimento e valor que outrem, estereótipos de reconhecimento ou de estigmatização, bem como grupos estabelecidos e *outsiders*. Isso fez com que alguns indivíduos ou grupos menos favorecidos, *outsiders*, tentassem ocultar algumas de suas características, além de assumirem comportamentos de outros grupos como forma de se sentirem parte dos “estabelecidos”.

Eu não consigo me sentir como um gay que seja potencial para esse preconceito, porque hoje eu adoto um padrão estético mais normativo, que é o que a sociedade espera. Então, muitas vezes, isso é mais aceitável. (Lucas)

Porque a gente tende a, primeiro, esconder esse lado nosso na vida profissional, tipo, nossa, não posso falar da minha sexualidade ou nada relacionado a ela: não posso falar que tenho namorado, não posso falar que sou casado. (Augusto)

Você não vê uma realidade, por exemplo, que foi a minha por muitos anos, uma menina negra com um cabelo alisado. (Maitê)

Nos depoimentos acima, visualizam-se sujeitos que, de certa forma (conscientemente ou não), assumiram comportamentos de outro grupo, buscando ocultar ou ocultando em algum momento de suas vidas o fato de pertencerem ao grupo de minorias. Isso é evidenciado na medida em que dizem vestir roupas mais “normativas”, não falam a respeito de suas sexualidades e alisam o cabelo.

A estratégia de mimetizar tem por objetivo camuflar os estigmas historicamente vivenciados nesse novo espaço social que é a universidade. A universidade é vista como uma possibilidade de ascensão em relação ao passado, pois abre possibilidades que o grupo social de origem não teve. A necessidade de pertença a grupos valorizados socialmente é predominante, uma vez que se trata de um reconhecimento social que é oposto ao do estigma.

Entre os participantes da pesquisa, verifica-se que essa configuração identitária foi assumida por vários deles em seus processos de socialização inicial. No entanto, essa configuração traz repercussões subjetivas relacionadas ao estranhamento de si mesmos e à impotência ao não se sentirem aceitos, nem em condições de acompanhar os hábitos dos grupos escolhidos.

Eu por exemplo, não queria chegar em um espaço comum da universidade, que era um sonho meu, há muito tempo... eu tentava passar na universidade e chegar aqui e simplesmente não me encaixar, não estar perto do pessoal. Então, na época que eu entrei eu trabalhava né, então eu tinha... no meu primeiro período eu gastei muito



dinheiro com festa, gastei muito dinheiro que eu não tinha, que eu não podia gastar para me sentir enturmado, para ir em calourada, choppada... e esse tipo de coisa. Demorou um tempo também, e aí, como você falou do seu processo, também demorou um tempo para eu falar assim: “não, não é neste ambiente que eu quero estar, não é aqui que eu quero ficar, e eu não tenho dinheiro para isso.” Então essa questão também é interessante né. Porque eu, e para essas pessoas, também me ver pode ser essa quebra né, esse estouro da bolha, é muita doideira isso. (Lebron)

Eu também não tive coragem [falar sobre sua orientação sexual]. Até eu me sentir seguro o suficiente para poder perceber que aquilo ali não seria uma zombaria e que seriam pessoas falando abertamente, porque elas são bem resolvidas ou no sentido de conseguir falar. É, publicamente foi um processo. Não foi tipo “nossa, um mês aqui e eu já estou confortável em conseguir falar abertamente.” Mas, foi aprendendo diariamente que homens de saia, com vestimenta feminina, e outras peculiaridades, vamos colocar assim... que a gente não vê tão presente nos outros institutos, que foi me dando liberdade e conforto de conseguir falar para mim mesmo, de não ter mais vergonha se alguém me perguntasse sobre a minha sexualidade e eu virar e falar assim: “ah, então... eu fico com meninos mas também se tiver uma menina eu fico.” Não, eu fico com meninos e ponto. Então, foi um processo de conseguir para mim mesmo. Por que que as pessoas aqui podem, não sentem vergonha de admitir isso e por que eu que tenho que continuar vedando isso e mensurando até que ponto eu posso falar abertamente. Foi um processo, mas que num primeiro momento me causou um estranhamento, de tão livre que era esse local de fala, sabe?! (Lucas)

Esse último depoimento pode ser articulado com pesquisas sobre a quantidade de homossexuais que não se assumem, que não “saem do armário”. Sedgwick (2007, p. 36) afirma que “o reconhecimento dessa desproporção não significa que as consequências de atos como a saída do armário possam ser circunscritas dentro de limites predeterminados, tais como entre os domínios ‘pessoal’ e ‘político’, nem requer que neguemos quão poderosos e destrutivos tais atos podem ser”. A autora discorre sobre a limitada influência das revelações individuais quando comparadas às opressões em grande escala, que já foram institucionalmente materializadas.

Em suma, o processo de manter uma identidade com características que não são as suas revelam a interiorização de estigmas referentes ao grupo de pertença original, o receio vivenciado na relação com os estabelecidos e o desejo de pertencer e de ser reconhecido socialmente.

#### **4.3.2 Identidade de Combate e Empoderamento**

Paulo Freire (1986) sugere o conceito de empoderamento a partir da concepção de que esse é um processo / resultado que emerge de ações sociais nas quais os indivíduos ganham autonomia sobre suas próprias vidas. Isso se dá através da interação social em que se consolida o pensamento crítico, do favorecimento da construção de sujeitos e sociedades mais capacitados

e da possibilidade de transformar as relações de poder. O empoderamento envolve a tomada de consciência, a obtenção do conhecimento que se produz na relação dialética indivíduo-sociedade que faz com que os sujeitos deixem de ser manipulados e conduzidos e passem a olhar criticamente suas condições. O autor coloca que isso não consiste em um processo individual, mas na emancipação como um ato social (FREIRE, 1986).

A identidade de combate e empoderamento se configura na interseção entre a história de estigmatização, com maior ou menor suporte familiar; a entrada na universidade com novos conhecimentos e relações com pessoas que já assumem suas posições, abrindo novas perspectivas identitárias; e a possibilidade de pertença a grupos de minorias como algo também valorizado socialmente. Essa reconstrução ocorre mediada pelos conhecimentos adquiridos e pelas relações construídas na universidade, mas não necessariamente pela pertença aos movimentos sociais. Vários passam a pertencer aos coletivos e outros não, embora predominantemente pertençam a grupos de suas minorias.

Além disso, essa reconstrução identitária reverbera em sentimentos de empoderamento por parte dos sujeitos. Eles continuam a sentir as marcas da discriminação e do preconceito, mas se posicionam, confrontam e reafirmam o poder e o valor de suas identidades sociais, além de combater o preconceito e buscar transformação social.

Mas aí hoje onde eu tenho oportunidade pra falar quem eu sou, que eram as coisas que eram motivo de vergonha minha, hoje são a base da minha motivação. E eu pretendo levar isso pra minha vida. Eu me interesso mais pela área da atenção primária mesmo. Da psiquiatria também, mas eu pretendo ficar mais na área da atenção primária e devolver, dar mais qualidade de vida pras pessoas dos lugares de onde eu vim. Eu tenho um sentimento de inutilidade no mundo, e eu penso que eu devo me entregar ao máximo pra essas pessoas. (Inácio)

Atualmente eu me vejo como uma mulher bem melhor do que cinco anos atrás, quando eu entrei aqui. Tipo assim, eu me vejo como uma mulher negra, uma mulher que pensa politicamente as suas ações, uma mulher que tem estratégias de planos de vida para o futuro, que tem uma autoestima um pouco mais elevada em relação ao que eu sou capaz de fazer e o que eu sou capaz de construir com outras pessoas também, não só sozinha. Me vejo como uma mulher empoderada, em todos os sentidos mesmo. Mas eu acho que há sempre o que melhorar. Porque eu vejo que eu ainda preciso, em relação à identidade, e em relação a pensar em mim enquanto mulher no mundo. Eu preciso estar sempre repensando sobre isso, sabe? Sobre as coisas que eu vivencio, sobre o que eu sofro, sobre o que eu preciso me fortalecer mais. Mas há cinco anos eu não era assim, eu era mais frágil. Eu sofria racismo calada, eu não abria a boca pra falar na sala de aula porque eu tinha medo, porque eu tinha medo de ser hostilizada. (Márcia)

A utilização do termo empoderamento tem sido evidenciada, principalmente, em pessoas no contexto da diversidade – sobretudo negros, mulheres e homossexuais (BAQUERO, 2012), conforme corrobora a presente pesquisa. Tais movimentos emancipatórios estão

vinculados ao exercício de cidadania. No entanto, embora o empoderamento perpassasse noções de direitos humanos, democracia e participação, ele não se limita a essas noções: envolve também a ação, reflexão sobre a ação e conscientização social. Trata-se de um processo com dimensões tanto coletivas como individuais (BAQUERO, 2012).

Essa construção identitária de empoderamento pode ser relacionada com a identidade de projeto de Castells (2001). Os sujeitos, a partir de seus contextos e culturas, passam a construir uma nova identidade que redefine suas posições sociais e busca transformação da estrutura social.

Igual nessa questão social que a gente acha que a gente tem que se inserir no grupo com maior poder aquisitivo de qualquer forma. Por que que eu não procuro os meus semelhantes, e fortaleço a presença deles também, né?! A gente não, e demora para a gente perceber isso, a importância desse coletivo de integração primeiro, mesmo que seja segregatório. No sentido de, vamos lá: tem o grupo b, então eu vou fazer, talvez eu faça parte de um novo grupo, mas que esse grupo também se sustente, que ele também tenha uma relevância. No sentido até de notoriedade, para as pessoas perceberem que aquele contexto não é só dos ricos naquele contexto, também tem outras pessoas, outras situações econômicas e é um processo até a gente conseguir perceber que a gente não precisa ser como eles, que a gente consegue ter outras pessoas, visualizar outras pessoas na mesma situação que a gente. (Lucas)

Muitas não entendem que aquilo é errado, que já vem de um histórico da nossa sociedade mesmo de achar que é normal, mas eu não acho normal, mas se acontece comigo eu falo mesmo, me manifesto, não deixo passar. Porque eu acho que se a gente deixa passar, a gente legitima aquilo e vira uma violência maior. Porque se uma pessoa acha que ela pode te dar um tapa hoje e você não faz nada, amanhã ela te dá um soco, depois de amanhã sei lá. Então eu acho que tem que ter, assim como a sociedade naturalmente limita a gente, eu acho que a gente tem que ter uma reação, mesmo que pequena, porque eu sou uma pessoa, mas até mesmo pedagógica de educar, de falar: olha, esse tipo de coisa é machista, é violento, entendeu? (Jéssica)

A identidade de combate assemelha-se à identidade de resistência de Castells (2001), que consiste em atores que ocupam posições estigmatizadas e desvalorizadas segundo a lógica das relações de poder estabelecidos-*outsiders*, mas que constroem barreiras de resistência e sobrevivência, possuindo valores divergentes dos que permeiam os grupos estabelecidos e, muitas vezes, inclusive contrários a eles.

Tipo assim, não é nada que eu introjeto em mim e falo: “Ah, de fato eu não tenho capacidade e nunca vou estar numa galeria, e não sei o que, nãñãñãñã...”. Não é algo que eu introjeto. É algo que eu sei que existe. Só que, em resposta a isso, eu acabo entrando em um modo mais combativo, de tipo assim: “Ah, tá bom. Então não vão me chamar pra fazer parte dessa sua exposição? Eu vou fazer a minha, sabe? Eu vou fazer com os meus, vou chamar aqui a minha galera e vamos fazer.”. Então acho que eu tento assumir essa postura mais combativa enquanto não chego à exaustão. (Luiz)

Porque conforme eu disse, como chega a ser um número até considerável (de homofobia) nas turmas a gente não abaixa a bola pra ninguém. Quando algum aluno fala alguma coisa em festa, por exemplo, a gente já se organiza e já escancara mesmo. (Inácio)

Além disso, questões como combate e empoderamento podem remeter ao conceito de identidade-metamorfose-emancipação de Ciampa (1996), embora a emancipação nunca se realize completamente: a identidade envolve transformações e nunca está pronta ou acabada. Ciampa (1996) coloca que, ao superar a *mesmice*, isto é, a identidade que foi pressuposta para a pessoa através das relações sociais, o indivíduo pode vivenciar novos formatos de relações e experiências, melhorando sua qualidade de vida. Ele se afasta de normas sociais estigmatizantes que antes eram apropriadas por ele.

Essa autorreflexão e autodeterminação alcançadas pelo sujeito propiciam um agir mais livre em busca de suas metas e em direção à sua emancipação. A parte de sua identidade individual passa a predominar sobre a parte de ser construído pelo outro, por mais que essa dialética esteja sempre presente (CIAMPA, 1996).

#### 4.3.3 Identidade Ambivalente

Quando as pessoas se defrontam predominantemente com uma estigmatização e consequente discriminação mais sutil, isto é, com comportamentos que dão margens a outras interpretações que não o preconceito, aliados a uma identificação menor com as pautas sobre as relações de poder entre grupos discutidas na universidade, e uma pertença grupal construída em outras bases, desenvolve-se uma configuração identitária ambivalente. Nessa configuração, sabe-se que existe algo que não está adequado e que os inferioriza, mas as possibilidades de confronto direto ficam muito diminuídas.

A situação é experienciada como ambígua e os sentimentos são ambivalentes. Há um desconforto com o comportamento, mas ao mesmo tempo há dúvida se a leitura que se faz está adequada.

Parece que, por exemplo, vai formando grupinhos, sabe. Um professor abre um projeto de pesquisa, ele só chama homens pra estar junto com ele. Não são coisas claras, sabe, mas a gente vai percebendo que acontece... (Teresa)

É claro que existem pessoas negras e pessoas negras. De diferentes classes sociais, de diferentes famílias, com família, sem família. Enfim, de diversas formas. Mas, de modo geral, a sociabilidade da pessoa negra ali na faculdade é um pouco limitada. É complicado falar sobre isso porque a gente acaba entrando num âmbito de um nível de racismo que é muito subjetivo e estupidamente negado. Se você chega e fala pro seu coleguinha de classe: “Você está sendo racista” (eu nunca faria isso, porque eu sou orgulhoso), mas assim, falar: “Você tá me excluindo porque eu sou preto”, a pessoa vai sentir a maior ofensa do mundo. Cara, tipo assim, o círculo de amigos de uma pessoa branca é sempre majoritariamente branco dentro do espaço universitário. Existe um não querer estar perto, preferir não estar junto. É muito subjetivo... Por isso

que eu falo: é muito complicado falar sobre essa questão. Ainda mais pra quem não observa essas rejeições pequenas que acontecem muito, o tempo inteiro. Desde o seu primário até agora, sabe? Agora é um pouco mais mascarado porque as pessoas são meio desconstruídas, né. Então acontece isso. Mas de modo geral existe uma certa segregação, uma certa distinção sim. Mas é muito complicado explicar isso. (Luiz)

É uma coisa no dia a dia mesmo, muito espontânea que eu sinto. No lidar. Até mesmo professores que tentam ser mais desconstruídos no meu curso, em relação a diversidade e tal, soltam uns comentários que não cabem mais, tipo “isso aqui tá um samba do crioulo doido”, umas coisas assim. (...) Comentários querendo ou não espontâneos, mas que são carregados de visões preconceituosas, avaliação. Isso é recorrente. (Teresa)

O preconceito parte de um sistema de atitudes duais: explícitas, que são conscientes e objetivas, e implícitas, muitas vezes realizadas automaticamente. Esse preconceito implícito trata-se do preconceito sutil (MYERS, 2012), que não é objetivo como o outro e, por isso, gera reações nas vítimas como as citadas nos relatos acima.

Segundo Myers (2012), em seu livro *Exploring Social Psychology*, o preconceito sutil está atrelado às cognições implícitas, àquilo que você sabe sem ter consciência que sabe. O fato do sujeito ter se desenvolvido culturalmente desde novo a partir de valores e normas solidifica algumas associações sobre o que é respeitoso e admirável e sobre o que não é. Ainda de acordo com o autor, outros autores como Devine e Sharp (2008), Banaji (2004), Fazio (2007), Greenwald (2000), dentre outros, confirmam que o preconceito e os estereótipos carregados de avaliação podem ocorrer sem as pessoas terem consciência deles (MYERS, 2012).

Nesse sentido, o preconceito sutil ocorre de diferentes maneiras e é muito difundido ao longo do tempo, principalmente nos tempos atuais em que as questões como diversidade, minorias e preconceito são frequentemente trabalhadas. Trata-se de atitudes estigmatizantes e discriminatórias que objetivam esconder as intenções de quem está realizando, rejeitando suposições que são raciais ou de gênero, por exemplo (MYERS, 2012). Esse preconceito sutil pode aparecer em reações exageradas no que se refere às minorias, como críticas em excesso em casos de falhas, contato físico mais exagerado que o comum (no caso de gênero) e afirmações acerca da dificuldade de seus rendimentos acadêmicos sem conhecimento prévio sobre isso (CROSBY; MONIN, 2007), como se pode observar nos relatos a seguir:

Então assim, a partir do momento em que eu percebi, e eu... não sei, acho que sou muito ingênua, no início eu não me tocava sabe?! Ah... ele me abraçava, e estava tudo bem. Até que começou a ficar uma coisa estranha, vocês sabem o que eu estou falando né?! Ficou... diferente, você sabe quando uma pessoa está te tocando com respeito, quando há consenso e quando tem alguma coisa estranha no meio do caminho, né?! (Maria)

Hoje em dia ninguém faz nada de forma direta. Hoje em dia as coisas estão muito mais difíceis até de você denunciar por conta disso. Às vezes a pessoa fala uma coisa com você, mas você não pode tomar uma providência correta, porque aquilo que ela falou não é o suficiente. É o mínimo ainda pra legislação que a gente tem, pro meio judicial que a gente tem pra recorrer. (Márcia)

Parece que é um lugar (curso de exatas) que a gente não é bem-vinda, sabe, é um ambiente que não é pra mim. Tanto que eu não vou lá sem precisar e por exemplo, uma amiga minha precisou ir buscar um certificado lá e ela não foi sabe, falou “eu não vou lá não”, não pega, sabe. Porque é um ambiente que a gente parece que a gente não é bem-vinda mesmo sabe. (Teresa)

O preconceito sutil, embora não evidente, pode gerar consequências psicológicas graves às vítimas (MYERS, 2012). Uma dessas reações consiste na ambivalência e nos sentimentos contraditórios apontados nesse tópico. A identidade ambivalente surge, então, a partir dessas contradições vivenciadas que fazem com que os sujeitos se sintam desconfortáveis, porém paralisados: eles veem e sentem as estigmatizações; mas, em função da dúvida e da sutileza dos preconceitos, acabam não fazendo nada frente às ações sofridas.

Eu acho que eu não bato de frente, no sentido direto. Mas eu me questiono dentro de mim, “quem é a Teresa, o que eu acredito, o que eu construí até agora?” Mas eu acho que hoje eu não tenho isso de forma tão clara. Mas isso é diário né, vai acrescentando todo dia um pouco na nossa identidade. (Teresa)

Embora o preconceito sutil, assim como o explícito, sejam colocados pelos autores como algo obtido da infância e habitual de muitas pessoas, essas atitudes podem ser drasticamente modificadas através da educação, visando novos hábitos e práticas que podem transformar todo o contexto (DOVIDIO; KAWAKAMI; GAERTNER, 2000).

#### **4.3.4 Identidade Introjetada Ameaçada**

São as identidades em que a estigmatização tem um papel preponderante, a despeito dos conhecimentos e identificações realizadas na universidade e do pertencimento grupal. Esse tipo identitário apareceu de forma latente entre os participantes da pesquisa. A depender da situação vivenciada, essa identidade aparece trazendo a consciência de se fazer parte de um grupo de *outsiders*, que muitas vezes não tem seus direitos garantidos. O receio é um sentimento bastante forte quando essas identidades aparecem.

Mas isso é uma coisa muito doida né, domingo estava eu e uma amiga minha, e a minha amiga é branca né... e a gente estava correndo ali na... isso é cômico. Estava eu e X. Eu e X correndo para pegar o ônibus né. A gente olhou, a gente estava ali no

(nome do lugar). Tinha o 37 que ia passar, então estava mais perto para chegar lá do que no (nome do lugar). Sai correndo. Saiu eu correndo na frente e a X correndo atrás de mim, e eu corro mais que a X e aí a minha cabeça estava assim: “gente, tomara que ninguém pense que eu roubei essa menina, porque ela está correndo atrás de mim”. E aí a gente está passando correndo e o pessoal está olhando assim, e aí a minha cabeça ficou assim: “gente tomara que ninguém pense que eu estou roubando ela, porque senão eu estou enrolado. Imagina só, gente... (Lebron)

Ainda que ao longo da faculdade também, tanto eu quanto meus amigos, a gente tenha construído essa questão dentro de nós de: “Nós não precisamos corresponder à expectativa do outro em relação ao nosso corpo, às nossas ideologias”. Mas ainda assim, a cada passo que você dá para confrontar esse pensamento oposto, você nunca vai diminuir totalmente a dor. (Lucas)

Além do receio e, de certa forma, essa categoria identitária se relaciona com a identidade pressuposta de Ciampa (1996), em que os indivíduos acabam por reproduzir identidades que lhes foram atribuídas. Conforme colocado ao longo desta pesquisa, há inúmeras pressuposições de características no que se refere a sujeitos de determinada etnia, classe social, gênero, dentre outros, bem como existem normas e categorizações da sociedade que elegem atributos esperados; quem se difere passa a ser diminuído e muitas vezes estigmatizado (GOFFMAN, 2008). Nesse sentido, a identidade pressuposta pode ocorrer para ambos os lados: indivíduos que se adequam às convenções sociais, buscando atender expectativas de outrem e, assim, agem e repõem suas identidades de acordo com as regras e normas que estabeleceram como ideais; e indivíduos que são estigmatizados e acabam acreditando e reproduzindo essas identidades.

Esse discurso é tão forte que as vezes sim, as vezes eu internalizo ele. Porque assim em casa é uma coisa, eu chego ou eu tenho que representar a universidade por exemplo no estágio, aí eu já sinto que esse discurso é maior do que o que eu acredito, aí eu tomo isso pra mim. (Maitê)

Então no ensino fundamental foi assim, na educação infantil eu também sofri racismo. Eu chorava, chegava em casa chorando. Falava: “Mãe, me chamou de nega do cabelo duro”, e minha mãe pegava e falava assim: “Ah, não liga não, porque é assim mesmo”. (Márcia)

As próprias alunas respeitam muito mais os professores do que as professoras. (Jéssica)

A reprodução identitária também retira o caráter de historicidade das identidades, bem como contribui – ainda mais – para a consolidação de tradições sociais que foram construídas e determinadas historicamente, naturalizando estigmas não naturais (CIAMPA, 1996).

Ademais, esse tipo de reposição de identidades passa a impressão de que os sujeitos são sempre os mesmos, reproduzindo identidades que lhes foram atribuídas. Contudo, embora pareçam não estar sofrendo nenhuma modificação, a interação de papéis vivenciados em cada

pessoa se faz presente e se metamorfoseia em toda a vida, não existindo tal estagnação (CIAMPA, 1996). Ainda segundo o autor, é exatamente no movimento de transformação intrínseco às pessoas que se torna possível a superação da identidade pressuposta e a busca pela emancipação, através da identidade como metamorfose. O fato de, nesse momento, tais indivíduos apresentarem a identidade ameaçada introjetada não significa que continuarão estagnados, uma vez que as identidades se transformam. Um exemplo de superação dessa identidade poderia ser a identidade de combate e empoderamento discutida nesta pesquisa.

#### **4.3.5 Identidade de Exaustão**

A identidade de exaustão consiste no esgotamento, cansaço extremo, em relação a algo ou situação que pode vir ou não acompanhada de uma desistência. Nesta pesquisa, todas as identidades identificadas como de exaustão foram atreladas às situações de estigmatização vivenciadas pelos participantes.

##### **4.3.5.1 Exaustão-desistência**

No que tange à exaustão-desistência, destacam-se os casos dos estudantes que deixam de ir às aulas por um período, trancam suas matrículas e/ou desistem de suas graduações, bem como, às vezes, abdicam até de suas próprias vidas.

Em relação ao primeiro caso, a partir das entrevistas e grupos focais, foram identificadas algumas formas de exaustão:

Aí quando eu chego à exaustão eu só desanimo e não quero a faculdade. Aí eu começo até a faltar um pouco, ou então chego na hora da aula e já vou embora bem rápido. Perco o tesão. Isso geralmente acontece todo período, mas... e não é só aquele desgaste acadêmico, é de fato ficar cansado de toda essa realidade e de, tipo assim, cansar, e deixar toda essa gente muito bosta, muito chata e muito desinteressante e preferir ficar em casa. Esse é o ponto da exaustão. (Luiz)

Para além dos participantes da pesquisa, mencionam-se os estudantes que não puderam participar e serem ouvidos, mas tiveram suas histórias contadas. Tratam-se dos estudantes que pensaram em trancar suas matrículas, trancaram de fato e/ou desistiram de suas graduações.

O mecanismo que eu acabei produzindo foi o de tentar ser o melhor aluno, tentar entregar as melhores notas, pra ninguém duvidar da minha capacidade, de onde eu vim e que eu estava no lugar certo. Então eu passei a estudar muito (foi até muito ruim



pra minha saúde mental ficar extremamente preocupado com notas), pra eu ver que os professores – que eu percebia que eles me olhavam com certo olhar assim... Não é com certo olhar. Assim que eu fazia uma pergunta dentro de sala de aula já não me davam a mesma atenção do que quando qualquer outra pessoa da minha sala perguntava. Então eu ficava tipo assim... (...) Só que eu não consegui manter isso por muito tempo. No terceiro período essa autocobrança minha foi muito forte e aí eu acabei querendo até trancar a faculdade, porque eu não estava aguentando. (Inácio)

Tinha eu e mais outra só (mulher negra), mas ela mais faltava do que vinha. Hoje em dia eu nem vejo mais ela lá. Por que aquela menina mais faltava do que vinha? Talvez porque tinha medo, ou porque se sentia acuada no meio de tanta gente falando coisas difíceis. (Márcia)

Além disso, foi relatada a situação de um aluno que não conseguiu sobreviver às discriminações sofridas. O aluno suicidou-se. A história desse aluno foi aludida em algumas das entrevistas. A situação dele foi comparada à série *Thirteen Reasons Why*<sup>11</sup>, da Netflix.

E aí eles exploram naquele 13 razões porque né. Na segunda temporada, eles exploram a percepção do que aconteceu sob diversos pontos de vista e trabalham em um deles, que é a posição do tutor... do conselheiro que é responsável por mediar esses problemas no colégio. E eu fiquei pensando, tipo, na função desse cara mesmo, no que que ele poderia fazer. Os delitos de cada um, porque não dá para colocar toda a responsabilidade na pró-reitora, sei lá quem e falar assim, toma resolve. Também não acho que é isso, mas por outro lado, não dá para deixar o negócio ali só para constar, né? Então eu não sei, talvez um corpo colegiado, uma representação que fosse colegiada e que tivesse alunos que acolhessem também, junto com a universidade. Porque se colocar tudo para a universidade, os caras não vão querer. Por exemplo, aquele cara da odonto foi exonerado, ele só foi exonerado depois que o negócio foi parar na televisão, entendeu? Só tomou essa atitude drástica, quando o negócio foi parar no MGTV e o Brasil inteiro ficou falando do assunto. Ninguém comenta dos suicídios que teve aqui, ninguém fala nada. (Maria)

Eu era muito próximo dele. Um pouco antes de ele morrer, teve uma prova que ele fez e escreveu o nome social dele. Era pra ser respeitado e tal, até dentro das normas da universidade. O professor riscou o nome dele e escreveu o nome de registro em cima. E nada foi feito em relação a isso. (Victor)

Porque assim, tem dois anos que morreu um menino trans no instituto X porque teve um professor transfóbico, sabe? Outro dia o menino se jogou da residência da universidade, então para mim isso é chacota, porque não está sendo lido, sabe? (Marília)

Segundo os relatos acima, a articulação entre a história de estigmatização, a intervenção da universidade e a possibilidade de pertença a possíveis grupos, dentre outros possíveis fatores desconhecidos por nós, não conseguiram fazer com que o aluno pudesse lidar com a situação.

---

<sup>11</sup> Série da Netflix que conta a história de uma adolescente que comete suicídio e deixa fitas narrando os motivos (atrelados às situações provocadas e vivenciadas com pessoas de sua escola).

#### 4.3.5.2 Exaustão-persistência: Gabrielle Andersen

A identidade “exaustão-persistência: Gabrielle Andersen” se caracteriza pela articulação entre uma história de estigmatização, aliada a uma relação dilemática com a universidade que favorece a consciência da discriminação e dos direitos das minorias. Entretanto, não tem mecanismos adequados para coibir e prevenir situações de discriminação, verificando-se uma fragilidade no pertencimento aos grupos que presenciam o assédio.

O nome dessa categoria foi inspirado na atleta suíça Gabrielle Andersen, que concluiu a maratona feminina dos *Jogos Olímpicos de 1984*, realizada em Los Angeles, desidratada e com fortes câimbras. A atleta finalizou a maratona cambaleando e praticamente se arrastando através do esforço excessivo que teve para realizar seu percurso, chegando à exaustão, mas concluindo seu objetivo.<sup>12</sup> Essa construção identitária demonstra os danos e consequências gerados às identidades que foram estigmatizadas, mas que continuam, mesmo que se “arrastando”, até a linha de chegada.

As pessoas que compartilham esse tipo de identidade conseguem buscar ajuda, conseguem fazer frente à discriminação, mas à custa de muito sofrimento e exaustão. A história de Renato ilustra esse processo de reconstrução identitária:

**Renato:** É... eu tive um professor no começo do semestre passado e ele gostava de perseguir dois grupos, as meninas e os meninos negros. As meninas ele assediava todas e sempre tinha alguma piadinha racista e um dos alvos dele nesse semestre, porque depois eu fui conversar com a galera e sempre tinha alguém que ele pegava pra Cristo, fui eu. E... e nisso ele falava que o meu cabelo tinha aparência de sujo, que eu não podia aprender alemão porque eu era negro... que... ele fazia muita piada, tinha dia que me dava crise de ansiedade antes de ir pra aula.

E isso foi durando o semestre todo e eu fiquei numa situação delicada, porque era uma matéria muito importante pro meu curso, eu não podia abandonar... foi aí que eu resolvi... correr atrás do que a universidade oferecia pra me acolher, pra avaliar a situação. Nisso a gente conseguiu fazer contato... a gente usou vários recursos, a gente usou primeiro a ouvidoria, mas a ouvidoria ela tem mais um papel articulador, de fato ela não pode tomar atitudes. E a gente foi na direção e aí o diretor recomendou abertura do processo de sindicância, montou-se uma comissão, tinha professores das mais variadas faculdades..., ele não deixou professor do meu curso fazer parte da comissão não, porque... podia encaminhar pra algum resultado tendencioso...

É... e aí foi isso... a dor de cabeça durou quase um ano, e aí a gente recebeu a notícia que ele iria ficar suspenso por um mês do trabalho... assim, é... não achei satisfatório, mas assim, eu sou muito contra práticas punitivistas sabe. Eu acho que tinha... sei lá, a universidade tinha várias ferramentas pra poder inserir ele numa reeducação, porque um mês de salário pra ele não é nada... e aí foi isso... nossa, e, ter que lidar com... eu

<sup>12</sup> Matéria disponível em: <https://globoesporte.globo.com/olympicchannel/noticia/a-impressionante-historia-de-superacao-da-maratonista-gabriela-andersen-schiess.ghtml>. Acesso em: 24 jan 2020.

não sei sabe, eu não sei dizer qual parte foi mais dolorosa, sabe... se foi o racismo de fato ou tudo que veio depois.

Eu não dormia ansioso com as reuniões... foi horrível... e assim, é... a gente fica triste, porque, eu por exemplo, a questão da minha identidade, de eu reconhecer que eu sou uma pessoa negra, vem de casa, sempre foi muito viva essa questão lá em casa, desde cedo quando eu era criança minha mãe “você é negro e você vai ser tratado diferente das outras pessoas... você vai ser bom em alguma coisa, vai ser bom, mas vai ter que ser muito bom mesmo pra ser credibilizado” e eu tinha... eu sabia... tinha acesso ao estatuto de promoção da igualdade social, sei um pouquinho sobre ele, mas aí você vem e sofre de uma maneira tão pesada que quebra suas pernas, sabe. Você não se sente ninguém. E... foi o que rolou, eu fiquei sem chão... eu vendo aquilo acontecer, a vida passando, e eu estático, sem reação.

Eu cheguei num ponto da minha graduação que assim, eu quero seguir carreira acadêmica... que se eu ficar pensando muito na minha posição nessas questões, eu vou adoecer sabe, eu fico ansioso, eu não durmo, eu fico pensando muito sobre tudo a noite e assim, chegou num ponto que... que eu só quero existir, sabe. Meio que me dá apatia, embora isso seja contra... isso vai longe de todas as coisas que eu acredito... todas as coisas que eu me formei...

No depoimento acima, percebe-se um caso típico de assédio moral com consequências graves, no caso o desenvolvimento de transtornos psiquiátricos como a ansiedade. Segundo Silva (2011), a exposição prologada da vítima a tais situações depreciativas e humilhantes podem trazer consequências sérias a todos os aspectos da vida do sujeito: vida pessoal, profissional, saúde mental e física.

O relato também demonstra se enquadrar no caso mais comum relacionado ao assédio: o assédio moral vertical descendente, em que a vítima é subordinada ao assediador (professor assediando aluno). Além desse tipo de assédio, existem também: o assédio moral ascendente, menos comum, que se trata da prática assediadora dos subordinados contra o superior hierárquico; e o assédio moral horizontal, que se refere às práticas de assédio entre pares (SILVA, 2011). Nos casos evidenciados nesta pesquisa, a predominância dos assédios foram os de forma vertical descendente, em que o assediador era o professor (sempre homem) e a vítima, o/a estudante.

Algumas diferenças também puderam ser identificadas. No grupo das mulheres, é mais comum a naturalização das diferenças e a dificuldade na identificação de determinados comportamentos, como assédio sexual ou moral.

Eu acho que a gente acaba sendo forçada a aceitar essa identidade, sabe? A gente tem que se colocar numa posição e fazer muita desconstrução, e pensar, fazer muita reflexão sobre o nosso papel pra poder sair dessa posição, sabe? Tem gente que acha aquilo é tão natural que a gente acaba achando que é natural, que é assim mesmo. Eu acho que, mesmo hoje tendo muito mais debate sobre identidade e tudo isso, a maior parte das mulheres ainda não conseguiu perceber essas coisas de fato. (Rafaella)  
Vejo, principalmente as que acabam de chegar assim, que são essas que contam histórias. Aí tem que fazer muito debate, mostrar que isso que você sofreu foi um

assédio, foi uma violência... e não é porque o mundo é mal, mas porque são construções, não são malvados e bonzinhos. A gente naturaliza. (Rafaella)

Outras situações foram contadas: uma delas, de assédio sexual por parte de professor, com busca de solução junto à universidade. No entanto, a aluna acabou desistindo, frente aos encaminhamentos informados que seriam adotados. Segue o caso de Maria:

**Maria:** Aí o professor que estava sentado escrevendo, estava na minha frente. Ele deu a volta, sentou atrás de mim, abriu as pernas e fez assim na minha carteira, perguntando se eu tinha alguma dúvida. Aí eu fiquei assim, né?! E foi muito doido gente, porque isso aconteceu no meio da aula, eu estava assim “gente, será se tem mais alguém percebendo que tem alguma coisa estranha aqui, acontecendo?” Aí eu fiquei travada. Tipo assim “já resolvi professor, e tal, beleza, deixa para lá”. Aí pega meu número do WhatsApp, manda mensagem e apaga mensagem e não sei o que. Vamos fazer visita técnica...

Procurei ajuda da universidade (foi até o órgão responsável e relatou o que estava ocorrendo). “Aí então tá, então agora é uma escolha sua se você vai querer continuar com isso, o procedimento é esse, chamar você, o seu professor e o seu coordenador de curso”.

“Não, mas eu vim aqui achando que o negócio era anônimo, eu não quero ficar na frente do meu professor e ficar a minha palavra contra a dele, com o meu coordenador aqui no meio mediando a situação, como assim?” Foi muito difícil, foi muito difícil, sabe? Mas, depois eu fui vendo assim “as minhas amigas deram corda para mim, mas ao mesmo tempo ficaram assim: “ah, não leva isso tão a sério, sabe?”

Então assim, é muito difícil, muito difícil, foi um dilema que eu fiquei remoendo todo dia. Me gerava aquela angústia toda, e aquele medo de vir para a universidade porque eu não queria encontrar com ele e na altura... eu tenho quase certeza que ele ficou sabendo que eu fui lá, porque eu levei isso para o coordenador. Não sei muito bem como eu consegui fazer isso, mas ao mesmo tempo eu não confio no coordenador a ponto de tipo, que ele não abriu para o professor. Mas assim, a sorte que eu tinha, de certa forma, é que eu sempre fui uma aluna muito bem vista no curso. Então tipo assim, eu não inventaria isso, entende?

Mas, de novo assim, eu acho que não levaram na gravidade, não enxergaram a gravidade do que aconteceu e na eminência do que poderia ter acontecido. Fiquei uns três meses, gente é sério, pode ter sido uma coisa boba, eu não sei, assim, não foi, mas para vocês terem ideia de quanto eu fiquei perturbada com isso, eu chegava na minha casa, eu olhava debaixo da minha cama, para ver se o professor estava lá. Tipo assim, eu fiquei meio neurótica com isso.

De acordo com alguns autores (FONSECA; PORTELA; FREIRE; NEGREIROS, 2018), as estratégias desenvolvidas para enfrentamento do assédio sexual têm sido fuga e/ou esquiva, e consequente afastamento de situações semelhantes às que o assédio ocorreu. Há também os casos de denúncia dos assediadores, como no caso de Maria relatado acima. No entanto, a denúncia não foi levada adiante devido à condução apresentada pela universidade: sugeriu-se colocar a vítima frente a frente com o assediador, remetendo a vítima mais uma vez a situações de estresse e desconforto, fazendo com que ela não desse continuidade à denúncia.

Os alunos ressaltaram também que a forma com que eles veem a universidade tomando providências acontece apenas quando esses acontecimentos chegam à mídia, conforme extrato de um grupo focal:

**Carlos:** E é horrível você ter que fazer né. Tipo você é o aluno que sofreu o assédio e você vai ter que mobilizar uma rede de TV, se expor, porque essa é a única forma de...

**Marília:** se expor... é... Passar por tudo isso que ela falou.

**Carlos:** Para conseguir alguma coisa sendo feita, sabe?

Segundo Teixeira e Rampazo (2017), os assuntos e casos relacionados ao assédio sexual, de forma geral, são velados na universidade. Além disso, muitas vezes não há comprovação desses casos: ocorrem sem presença de testemunhas, sem provas, fazendo com que as intervenções das organizações se tornem mais custosas de serem colocadas em prática, contribuindo assim com a impunidade dos agressores.

Também nessa questão de assédio é a questão de prova, até o celular, que foi um assédio, já se passaram 3 meses e vou provar como? Como que eu vou provar? Eu não tenho como fazer corpo de delito e também não concretizou o ato, sexual né. E quem chega lá três meses depois... que foi a minha luta, eu vou, não vou... e se a pessoa ficou nesse mesmo conflito e teve... chegou aos fins e a pessoa não fez corpo delito, a pessoa não fez nada. Como que ela vai provar? Isso complica demais a situação. Entendeu? Porque alguém viu? Alguém tem câmera? Tem isso, tem aquilo... e vai ficar a minha palavra contra o do professor e o resto da vida pra eu ficar insegura no campus. (Maria)

A ocorrência frequente de casos de assédio (moral e sexual) em organizações deve ser tratada como uma pauta institucional e não apenas individual, por se tratar de um problema que ocorre no ambiente organizacional (FREITAS, 2008). Além disso, consiste em uma questão preocupante tanto pelos efeitos nocivos gerados nas vítimas envolvidas quanto pelo que pode acarretar para a organização em termos de responsabilização (FREITAS, 2008).

Em suma, o que se nota nessa categorização são estigmatizações graves, como assédio moral e sexual, que geram cansaços extremos, e, algumas vezes, essas características são atreladas à continuidade do percurso, mesmo que completamente fragilizado.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo principal compreender como se (re)constrói a identidade de estudantes no contexto da diversidade, inseridos em relações de poder estabelecidos-*outsiders* na universidade pública. Assim, pretendeu-se, especificamente: identificar de que forma são percebidas, sob a perspectiva dos estudantes inseridos no contexto de diversidade, as relações de poder estabelecidos-*outsiders* dentro da universidade; descrever, nesse contexto universitário permeado por relações de poder, como as identidades desses estudantes têm sido construídas a partir de repercussões sociais e subjetivas de suas pertenças grupais; e compreender como aqueles considerados *outsiders* têm sido contemplados em suas demandas por políticas institucionais universitárias.

A (re)construção identitária dos estudantes inseridos no contexto da diversidade na universidade pública foi compreendida através da articulação entre os três processos citados ao longo do texto: social/atos de atribuição (estigmatização), subjetivos (pertencimento) e em um contexto específico (ambiente universitário). Como a pesquisa se trata de um recorte de tempo e temas, as categorias sinalizadas foram as predominantemente identificadas, mas é válido sublinhar que, embora as identidades sejam relativamente estáveis, elas são sempre mutáveis (DUBAR, 1997). Podem existir, assim como provavelmente existem, diversos outros fatores que também influenciam as construções identitárias desses estudantes.

A partir da compreensão da tríade estigmatização-pertencimento-ambiente universitário, identificou-se que a combinação dessas três categorias produz uma sucessão de construções identitárias com aspectos específicos, embora modificáveis. Cada construção identitária é um processo resultante entre a maior ou menor internalização dos estigmas imputados, a maneira como a pertença grupal foi acontecendo e a forma como a universidade se colocou na trajetória acadêmica de cada um deles.

Nesse sentido, cinco construções identitárias foram identificadas: *Identidade Mimética* (busca de adaptação através da assunção de comportamentos de outros grupos, na busca de camuflagem e reconhecimento); *Identidade de Combate e Empoderamento* (consciência do processo de estigmatização fora e dentro da universidade e atuações no sentido de enfrentamento e autonomia); *Identidade Ambivalente* (estigma e discriminação percebidos como mais sutis); *Identidade Ameaçada Introjetada* (estigmatização introjetada e consciência de fazer parte do grupo *outsiders*); *Identidade de exaustão (exaustão-desistência; exaustão-persistência: Gabrielle Andersen)* (desistir de objetivos devido a estigmas atribuídos; ou,

mesmo com esses estigmas e sentimento de exaustão, continuar). Por outro lado, tratam-se de processos de construções metamorfoseáveis, uma vez que os estudantes identificam suas transformações ao longo do tempo, havendo também a possibilidade de reconstruções identitárias sucessivas, a depender das situações vivenciadas.

A universidade demonstrou desempenhar diversos papéis no contexto de vida dos estudantes de minorias e é inegável a sua importância enquanto arena de construção e reconstrução identitária. Por um lado, ela demonstra abertura à discussão e à possibilidade de crescimento e amadurecimento crítico e teórico, expande o olhar de seus estudantes e ressignifica valores e condições, contribuindo para transformações individuais e sociais. Por outro lado, as ações podem ser insuficientes, conforme se pôde observar nos relatos dos estudantes e em suas sugestões de ações por parte da universidade.

Além disso, a combinação das entrevistas e grupos focais para coleta de dados proporcionou um alcance maior de informações e de compreensão. Esporadicamente, nas entrevistas, alguns sujeitos se sentiram mais confortáveis de trazerem questões singulares por ter aquele espaço direcionado apenas para eles. Por sua vez, diversos elementos emergiram como fruto da interação do grupo focal, que não haviam sido relatados individualmente. Dessa forma, tal combinação enriqueceu os dados da pesquisa, tornando possíveis análises individuais e coletivas de grupos heterogêneos.

No que tange às interseccionalidades, percebeu-se que as relações de poder estabelecidos- *outsiders* ainda se amplificam. Por isso, embora tais discussões já venham sendo realizadas por inúmeros pesquisadores, é fundamental a criação de soluções e estratégias de enfrentamento, bem como uma desconstrução de aspectos sócio-históricos que levaram à superioridade de alguns e à inferiorização e invisibilidade de outros.

Acredita-se que as contribuições da presente pesquisa se deram (1) na ampliação do conhecimento sobre a construção identitária de estudantes inseridos no contexto da diversidade, somando-se às pesquisas que vêm sendo realizadas no campo; (2) através de uma maior compreensão do papel da universidade para aqueles e aquelas considerados *outsiders*, no entendimento sobre esses grupos e sobre o que tem sido realizado institucionalmente; (3) na articulação entre os conceitos de identidade, diversidade, relações de poder e universidade, visto que não existem muitas pesquisas que realizaram essa articulação; e (4) nas possibilidades que se abrem para a instituição aperfeiçoar suas políticas e práticas em relação aos grupos estudados em particular e para a comunidade acadêmica como um todo, a partir dos relatos e, especialmente, das críticas e sugestões formuladas pelos sujeitos da pesquisa (capítulo: Críticas

e sugestões estudantis aos processos de estigmatização, pertencimento e ambiente universitário).

Diante das sugestões formuladas pelos estudantes e das políticas já existentes na universidade, o que parece ser necessário é um planejamento mais amplo e de maior alcance, não um somatório de ações e iniciativas estanques. Nesse sentido, a título de sugestão, propõe-se a elaboração de um diagnóstico completo de todas as unidades acadêmicas, tomando-se a presente pesquisa como fonte de dados e um indicador significativo acerca dos problemas e das questões identificadas. Tal diagnóstico implica dar voz àqueles que aqui não tiveram, inclusive.

A partir do diagnóstico, a instituição poderá elaborar um conjunto de políticas e práticas que abranjam o ingresso (recepção, acolhimento inicial), a permanência (suporte financeiro, suporte acadêmico, suporte de saúde física, mental e psíquica, dentre outras possibilidades) e a preparação para a saída ou formatura (suporte para possíveis estágios e preparação emocional, por exemplo). As políticas devem visar tanto estudantes quanto o corpo docente e técnico-administrativo, cuja preparação deve incluir conhecimento sobre leis, normas e condutas éticas, de modo constante e atualizado.

Por fim, se tais políticas e práticas constituírem, efetivamente, uma face estratégica do modo de gestão da universidade, deverá haver a preocupação com as consequências e implicações do não atendimento das diretrizes, o que significa dizer que as devidas sanções deverão ser previstas e adotadas.

Para futuras pesquisas, sugere-se que investigações similares possam ser realizadas em outras universidades ao longo do país, objetivando encontrar similaridades e diferenças entre elas, fortalecer as potencialidades das instituições, bem como testar e/ou provar as categorias encontradas nesta pesquisa em outros contextos, visando ratificá-las ou retificá-las. Podem ser analisados também os espaços em que os sujeitos se organizam dentro da universidade – para além dos coletivos universitários –, como os diretórios acadêmicos e o diretório central dos estudantes, visando compreender de que modo eles atuam em pautas de diversidade, minorias, relações de poder e construções identitárias.



## REFERÊNCIAS

ABGLT - Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. **Documentos e Publicações**, 2013. Disponível em: <http://www.abgl.org.br/port/homofobia.php>. Acesso em: 14 dez. 2018.

ALBERDI, Inés; MATAS, Natalia. La violencia doméstica en cifras. *In*: ALBERDI, Inés; MATAS, Natalia. **La violencia doméstica**: informe sobre los malos tratos a mujeres en España. Madrid: Fundación «la Caixa», 2002. p. 115-155.

ALLPORT, Gordon. **The nature of prejudice**. Cambridge: Addison-Wesley, 1954.

ALMEIDA, Ronaldo de. Bolsonaro presidente: conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. **Novos estud. CEBRAP**, São Paulo, vol. 38, n. 1, p. 185-213, 2019.

AVILA, Rosemari Pedrotti de. **As consequências do assédio moral no ambiente de trabalho**. 2008. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2008.

BACCEGA, Maria Aparecida. O estereótipo e as diversidades. **Comunicação & educação**, São Paulo, n.13, p. 7-14, set./dez. 1998.

BAQUERO, Rute Vivian Angelo. Empoderamento: instrumento de emancipação social? – uma discussão conceitual. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 173-187, jan./abr. 2012.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais: coleção pesquisa qualitativa**. Bookman Editora, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, Paula Cristina da Silva. Gênero, raça, desigualdades e políticas de ação afirmativa no ensino superior. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 16, p. 39-64, jan./abr. 2015.

BATISTA, Waleska Miguel; MASTRODI, Josué. Dos fundamentos extraeconômicos do racismo no Brasil. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, vol. 9, n. 4, p. 2332-2359, 2018.

BECKER, Howard S. **Outsiders**: estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. 8. ed. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1985.

BICALHO, R. A. Categorias Frankfurteanas para uma tipologia da violência nas organizações. *In*: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 5., 2008, Belo Horizonte. **Anais do Encontro de Estudos Organizacionais**, Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 1-16.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. L'illusion biographique. **Actes de la recherche en sciences sociales**, v. 62, n. 1, p. 69-72, jun. 1986.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem Homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e de promoção da cidadania homossexual**. Brasília: Conselho Nacional de Combate à Discriminação, 2004.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2003. Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PNPIR e dá outras providências. **Portal da Legislação**, Brasília, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/D4886.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4886.htm). Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Portal da Legislação**, Brasília, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm). Acesso em: 18 fev. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Censo do Poder Judiciário: VIDE: Vetores iniciais e dados estatísticos**. Brasília: CNJ, 2014. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/images/dpj/CensoJudiciario.final.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (II PNPM)**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Portal da Legislação**, Brasília, 1996. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=9394&ano=1996&ato=3f5o3Y61UMJpWT25a>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Medida Provisória de nº 870/19. 2019. Estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios. **Portal da Legislação**, Brasília, 2019. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/mpv/mpv870.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/mpv/mpv870.htm). Acesso em: 18 fev. 2019.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. São Paulo: Editora Record, 2003.

BUTLER, Judith. Performatividad, precariedad y políticas sexuales. **Revista de Antropologia Iberoamericana**, Madrid, v. 4, n. 3, p. 321-326, set./dez. 2009.

CANABARRO, Ronaldo. História e direitos sexuais no Brasil: o movimento LGBT e a discussão sobre a cidadania. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA REGIONAL, 2., 2013, Passo Fundo. **Anais Eletrônicos do II Congresso Internacional de História Regional**. Passo Fundo: UPF, 2013. p. 1-15.

CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda *et al.* Diversidade em contextos de trabalho: pluralismo teórico e questões conceituais. **Revista Economia & Gestão**, Belo Horizonte, v. 17, n. 48, p. 174-191, 2017.

CARDOSO, Franci Gomes. Perspectiva das classes subalternas nas sociedades capitalistas: reafirmação do projeto histórico dessas classes. **Revista do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 1-10, 2005.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2008.

CHARÃO, Cristina. O longo combate às desigualdades raciais. **De-senvolvimento**, Brasília, v. 8, n. 70, p. 22-28, 2011.

CIAMPA, Antônio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

CORTINA, Monica Ovinski de Camargo. Mulheres e tráfico de drogas: aprisionamento e criminologia feminista. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 761-778, 2015.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

CROSBY, Jennifer Randall; MONIN, Benoît. Failure to warn: How student race affects warnings of potential academic difficulty. **Journal of Experimental Social Psychology**, v. 43, n. 4, p. 663-670, 2007.

DESCHAMPS, J. C.; MOLINER, P. **A identidade em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2009.

DIAS, Isabel. Violência contra as mulheres no trabalho: o caso do assédio sexual. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, n. 57, p. 11-23, 2008.

DOVIDIO, John F.; KAWAKAMI, Kerry; GAERTNER, Samuel L. Reducing contemporary prejudice: combating explicit and implicit bias at the individual and intergroup level. *In*: OSKAMP, Stuart (ed.). **Reducing prejudice and discrimination**. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000. p. 137-163.

DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Porto: Afrontamento, 2006.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ÉSTHER, Angelo Brigato. **A construção da identidade gerencial dos gestores da alta administração das universidades federais em Minas Gerais**. Tese (Doutorado em Administração) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil, 2007.

ÉSTHER, Angelo Brigato. A política de identidade do empreendedorismo: uma análise na perspectiva da sociologia figuracional e da psicologia social crítica. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, vol. 17, p.857-870, 2019.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**: o legado da raça branca. São Paulo: Globo, 2008.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Rosa Maria Godoy Serpa da. Espaço e gênero na compreensão do processo saúde-doença da mulher brasileira. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 5-13, 1997.

FONSECA, Thaisa da Silva; PORTELA, Ariane Viana Martins; FREIRE, Sandra Elisa de Assis; NEGREIROS, Fauston. Assédio Sexual no Trabalho: uma revisão sistemática de literatura. **Ciencias Psicológicas**, Montevideu, v. 12, n. 1, p. 25-34, 2018.

FONTANELLA, Bruno José Barcellos; CAMPOS, Claudinei José Gomes; TURATO, Egberto Ribeiro. Coleta de dados na pesquisa clínico-qualitativa: uso de entrevistas não dirigidas de questões abertas por profissionais da saúde. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, São Paulo, vol. 14, n. 5, p. 812-820, set-out. 2006.

FREITAS, Maria Ester de; HELOANI, Roberto; BARRETO; Margarida. **Assédio moral no trabalho**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 166, p. 21-39, jul. 2002.

FREITAS, Marina Carvalho; DAVID, Igor Porto. Coletivos no contexto da universidade pública: um ensaio teórico. **XXII SemeAd**, nov. 2019. Disponível em: <http://login.semead.com.br/22semead/anais/arquivos/487.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

FREITAS, Marina Carvalho; ÉSTHER, Ângelo Brigato. A Declaração de Incheon e o desafio da educação inclusiva: considerações sobre a relação estabelecidos-outsiders numa universidade federal brasileira. **IX Congreso Internacional en Gobierno**, Madrid, set. 2018. Administración y Políticas Públicas GIGAPP. Disponível em: <http://docplayer.com.br/116527005-A-declaracao-de-incheon-e-o-desafio-da-educacao-inclusiva-consideracoes-sobre-a-relacao-estabelecidos-outsiders-numa-universidade-federal-brasileira.html>. Acesso em: 20 jan. 2020.

GARCIA, Carla Cristina. **Breve história do feminismo**. São Paulo: Claridade, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos e pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1995.

GODOI, Cristiane Kleinubing; MATTOS, Pedro Lincoln C.L. de. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: GODOI, Cristiane Kleinubing; BANDEIRA-DE-MELO, Rodrigo; SILVA, Anielson Barbosa (org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 301-322.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, jun. 1995.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, A. F; SANTANA, W. G. P. A história oral na análise organizacional: a possível e promissora conversa entre a história e a administração. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 1-18, 2010.

GOMES, R. Análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 67-80.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo; STEIL, Carlos Alberto. **Cotas raciais na universidade**: um debate. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2006.

GUIMARÃES, Cristian Fabiano; SILVA, Rosane Azevedo Neves da. Notas para a problematização do coletivo no campo da saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, p. 913-924, 2015.

GUIZZO, Bianca Salazar; KRZIMINSKI, Clarissa de Oliveira; OLIVEIRA, Dora Lúcia Leidens Corrêa de. O Software QSR NVIVO 2.0 na análise qualitativa de dados: ferramenta para a pesquisa em ciências humanas e da saúde. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, vol. 24, n. 1, p. 53-60, jan. 2003.

GREEN, James N. **Além do Carnaval**: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

HIRIGOYEN, Marie-France. **Assédio moral: a violência perversa no cotidiano**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese dos Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>. Acesso em 01 jan. 2020.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior: Graduação**. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 20 jun. 2018.

KNIGHTS, David; TULLBERG, Maria. Managing masculinity/mismanaging the corporation. **Organization**, Londres, v. 19, n. 4, p. 385-404, 2012.

KONRAD, A. M. *et al.* Temporary work, underemployment and workplace accommodations: Relationship to well-being for workers with disabilities. **British Journal of Management**, Londres, vol 24, n 3, p. 367–382, 2013.

LAGE, Maria Campos. Utilização do software NVivo em pesquisa qualitativa: uma experiência em EaD. **ETD-Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, p. 198-226, 2011.

LEMO, André. A crítica da crítica essencialista da cibercultura. **MATRIZES**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 29-51, 2015.

LOPES, José Rogério. Os caminhos da identidade nas ciências sociais e suas metamorfoses na psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 7-27, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MADEIRA, Zelma; GOMES, Daiane Daine de Oliveira. Persistentes desigualdades raciais e resistências negras no Brasil contemporâneo. **Serv. Soc. Soc**, São Paulo, n. 133, p. 463-479, 2018.

MAILHIOT, Gérald Bernard. **Dinâmica e gênese dos grupos**. São Paulo: Duas Cidades, 1981.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, 1991.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec. 1994.

MOTT, Luiz. A construção da cidadania homossexual no Brasil. **Revista Espaço Aberto**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 98–103, jan./fev. 2005.

MOURA, Cristina Patriota de. Outsiders: estudos de sociologia do desvio. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 588-591, out. 2009.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **3º Seminário Nacional sobre Relações Raciais e Educação–PENESB**, Rio de Janeiro, nov. 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acesso em 20 jan. 2020.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre ‘raça’, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 46-57, 2006.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **UFMG**, 2017. Disponível em: <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>. Acesso em: 05 fev. 2019.

MYERS, David G.; SMITH, Steven Michael. **Exploring social psychology**. New York: McGraw-Hill, 2012.

NASCIMENTO, Thiago Gomes; SOUZA, Eda Castro Lucas de. Escala Trifatorial da Identidade Social (ETIS): evidências de sua adequação psicométrica”. **Psico-USF**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 217-234, mai. 2017.

NOGUEIRA, Fábio. Governo Temer como restauração colonialista. **Le Monde Diplomatique Brasil**, São Paulo, 9 jan. 2017. Disponível em: <http://diplomatique.org.br/governo-temer-como-restauracao-colonialista>. Acesso em: 20 jan. 2020.

OLIVEN, Arabela C. Ações afirmativas nas universidades brasileiras: uma questão política, um desafio pedagógico. In: FRANCO, M.E.D.P. e KRAHE E. D. (orgs.). **Pedagogia Universitária e Áreas de Conhecimento**. Porto Alegre: RIES/PRONEX EdiPucrs, 2007. p. 151-160.

OLIVEIRA, D. O combate ao racismo é uma luta anticolonialista. In: D. OLIVEIRA. **A luta contra o racismo no Brasil**. São Paulo: Fórum, 2017. p. 12-35.

OLIVEIRA, Lígia Ziggotti de; CUNHA, Josafá Moreira da; KIRCHHOFF, Rafael dos Santos. **Educação e Interseccionalidades**. Curitiba: NEAB-UFPR, 2018.

ONU - Organização das Nações Unidas. **2011: Ano Internacional das e dos Afrodescendentes**. Nações Unidas no Brasil, 2011. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002140/214060por.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

PARKER, Richard. **Na contramão da AIDS: sexualidade, intervenção, política**. Rio de Janeiro: ABIA, 2000.

PEDROSA, Ronaldo Leite. **Direito em História**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

PETTIGREW, T. F.; TROPP, L. R. A meta-analytic test of intergroup contact theory. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington, v. 90, n. 5, p. 751-783, 2006.

PETTIGREW, T. F.; TROPP, L. R.; WAGNER, U.; CHRIST, O. Recent advances in intergroup contact theory. **International Journal of Intercultural Relations**, Amsterdã, v. 35, n. 3, p. 271-280, 2011.

PETTIGREW, T. F. Intergroup contact theory: recent developments and future directions. **Annual Review of Psychology**, Palo Alto, v. 49, p. 65-85, 1998.

PINO, Nádia Perez. A teoria queer e os intersex: experiências invisíveis de corpos des-feitos. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 28, n. 5, p. 149-174, 2007.

PIZA, Evandro; GUIMARÃES, Johnatan Razen; ARGOLO, Pedro. Quem quer ser Madame Satã? Raça e Homossexualidade no Discurso Médico Legal da Primeira Metade do Século XX. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 229-261, 2017.

RAIS – Relação Anual de Informações Sociais. **Análise dos principais resultados**. Brasília: Ministério do Trabalho, 2015. Disponível em: <http://pdet.mte.gov.br/rais?view=default>. Acesso em: 27 out. 2019.

ROSA, Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

SARTI, Cynthia Andersen. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 35-50, 2004.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Cadernos de História UFPE**, Recife, v. 11, n. 11, p. 9-39, 2016.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 28, p. 19-54, 2007.

SILVA, Aluska Suyanne Marques da. Assédio moral no ambiente de trabalho. **Revista Jurídica Orbis**, Campina Grande, v. 1, n. 2, p. 99-120, 2011.

SILVA, Franklin Leopoldo. Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 295-304, 2001.

SIMÕES, Júlio Assis. O campo de estudos socioantropológicos sobre diversidade sexual e de gênero no Brasil: ensaio sobre sujeitos, temas e abordagens. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 42, p. 75-98, 2014.

STRAUSS, Anselm L. **Espelhos e máscaras: a busca de identidade**. São Paulo: Edusp, 1999.



SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

TAJFEL, Henri; TURNER, John C. The social identity theory of intergroup behavior. *In*: JOST, John T.; SIDANIUS, Jim (eds.). **Political psychology**. Londres: Psychology Press, 2004. p. 276–293.

TEIXEIRA, Juliana Cristina; RAMPAZO, Adriana da Silva Vinholi. Assédio sexual no contexto acadêmico da administração: O que os lábios não dizem, o coração não sente?. **Farol-Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**, v. 4, n. 11, p. 1151-1235, 2017.

TEIXEIRA, Izabel Mello; SILVA, Edson Pereira. História da eugenia e ensino de genética. **História da Ciência e Ensino: construindo interfaces**, São Paulo, v. 15, p. 63-80, 2017.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração universal sobre a diversidade cultural**. Organizações das Nações Unidas, 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SOCERJ**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007.

VIANNA, Cláudia Pereira. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 791-806, 2015.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 791-806, 2014.

WASELFISZ, J.J. **Mapa da Violência 2016: homicídios por armas de fogo no Brasil**. Rio de Janeiro: FLACSO, 2016. Disponível em: [http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016\\_armas\\_web.pdf](http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016_armas_web.pdf). Acesso em: 10 jan. 2020.

WEDDERBURN, Carlos Moore. **O racismo através da história: da antiguidade à modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

## **APÊNDICE A – Roteiro de entrevista para gênero**

Para estudantes que fazem parte de coletivo:

1. Você faz parte do coletivo (falar nome do coletivo), não faz?
2. Como ele funciona? Quem pode participar, quais os critérios de participação?
3. Por que vocês formaram esse coletivo?
4. Quais os objetivos?
5. Em que medida você acha que a instituição reconhece o coletivo?
6. De que forma o coletivo se relaciona com a instituição?
7. Qual o procedimento que o coletivo adota quando há algum tipo de denúncia ou situação que mereça ser discutida, internamente e com a instituição?

Para todos:

8. Você acha que existe alguma diferença no tratamento entre alunos homens e mulheres dentro da universidade?
9. Se sim, como você percebe essa ocorrência? Teria algum exemplo para me dar?
10. Você sente que há alguma discriminação/preconceito nesse sentido? Por que? Teria algum exemplo para me dar?
11. Se não, você já viu isso ocorrer com alguma outra pessoa da sua turma (ou coletivo)?
12. Se sim, quais são as situações mais comuns?
13. Quais as ações que a universidade toma para tratar destas situações?
14. Como você vê a atuação da instituição em relação à essas situações?
15. Como você se vê/define nesse contexto?

Caso se sinta inserido em um contexto de preconceito e estigmatização:

16. Você acredita que possui as características/identidade que lhe são atribuídas?

## **APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para raça/cor**

Para estudantes que fazem parte de coletivo:

1. Você faz parte do coletivo (falar nome do coletivo), não faz?
2. Como ele funciona? Quem pode participar, quais os critérios de participação?
3. Por que vocês formaram esse coletivo?
4. Quais os objetivos?
5. Em que medida a instituição reconhece o coletivo?
6. De que forma o coletivo se relaciona com a instituição?
7. Qual o procedimento que o coletivo adota quando há algum tipo de denúncia ou situação que mereça ser discutida, internamente e com a instituição?

Para todos:

8. Você acha que existe alguma diferença no tratamento entre alunos brancos e negros dentro da universidade?
9. Se sim, como você percebe essa ocorrência? Teria algum exemplo para me dar?
10. Você sente que há alguma discriminação/preconceito nesse sentido? Por que? Teria algum exemplo para me dar?
11. Se não, você já viu isso ocorrer com alguma outra pessoa da sua turma (ou coletivo)?
12. Se sim, quais são as situações mais comuns?
13. Quais as ações que a universidade toma para tratar destas situações?
14. Como você vê a atuação da instituição em relação à essas situações?
15. Como você se vê/define nesse contexto?

Caso se sinta inserido em um contexto de preconceito e estigmatização:

16. Você acredita que possui as características/identidade que lhe são atribuídas?

## **APÊNDICE C – Roteiro de entrevista para diversidade sexual**

Para estudantes que fazem parte de coletivo:

1. Você faz parte do coletivo (falar nome do coletivo), não faz?
2. Como ele funciona? Quem pode participar, quais os critérios de participação?
3. Por que vocês formaram esse coletivo?
4. Quais os objetivos?
5. Em que medida a instituição reconhece o coletivo?
6. De que forma o coletivo se relaciona com a instituição?
7. Qual o procedimento que o coletivo adota quando há algum tipo de denúncia ou situação que mereça ser discutida, internamente e com a instituição?

Para todos:

8. Você acha que existe alguma diferença no tratamento entre alunos heterossexuais e homossexuais dentro da universidade?
9. Se sim, como você percebe essa ocorrência? Teria algum exemplo para me dar?
10. Você sente que há alguma discriminação/preconceito nesse sentido? Por que? Teria algum exemplo para me dar?
11. Se não, você já viu isso ocorrer com alguma outra pessoa da sua turma (ou coletivo)?
12. Se sim, quais são as situações mais comuns?
13. Quais as ações que a universidade toma para tratar destas situações?
14. Como você vê a atuação da instituição em relação à essas situações?
15. Como você se vê/define nesse contexto?

Caso se sinta inserido em um contexto de preconceito e estigmatização:

16. Você acredita que possui as características/identidade que lhe são atribuídas?

## APÊNDICE D



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa "A (RE)CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DE ESTUDANTES NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE: UM ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES DE PODER ESTABELECIDOS-OUTSIDERS NA UNIVERSIDADE PÚBLICA". O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a possibilidade de refletir e analisar acerca da construção de identidades, especificamente em relação aos grupos de gênero, raça e diversidade sexual, em um contexto universitário de diversidade, que tanto pode contribuir para a ressignificação de estigmas quanto para sua perpetuação, além de ampliar o conhecimento sobre o tema, poderá trazer novos dados e elementos acerca da articulação entre identidade, diversidade, relações de poder e universidade. Nesta pesquisa pretendemos compreender como se (re)constrói a identidade de estudantes no contexto da diversidade, inseridos em relações de poder estabelecidos-outsiders na universidade pública.

Caso você concorde em participar, vamos fazer uma entrevista semiestruturada com você visando compreender questões básicas como a visão dos sujeitos acerca da diferença de tratamento desses grupos (de gênero, raça e diversidade sexual); questões relativas às identidades; e relativas às políticas institucionais. Esta pesquisa não se constitui em um fator de risco à sua saúde física, psíquica, moral, intelectual, cultural ou espiritual. O risco identificado como possível na realização da pesquisa é a possibilidade de algumas perguntas remeterem a um desconforto de lembrar de possíveis estigmas vivenciados ou vistos por você. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, a condutora das perguntas tem formação em psicologia e pode oferecer suporte e um encaminhamento adequado. A pesquisa pode ajudar a trazer elementos que possam auxiliar na própria gestão dessas diferenças no cotidiano acadêmico dos alunos e, caso seja pertinente, gerar subsídios para definição de políticas institucionais mais inclusivas.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizemos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_.

Assinatura do Participante

Marina Carvalho Freitas

Nome do Pesquisador Responsável: Marina Carvalho Freitas  
Campus Universitário da UFJF  
Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Administração e Ciências Contábeis (FACC)  
CEP: 36036-900  
Fone: (32) 99810-4801  
E-mail: marifreitas\_11@hotmail.com

**Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF  
Campus Universitário da UFJF  
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa  
CEP: 36036-900  
Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br

## ANEXO A – Lei de Cotas

18/02/2019

L12711



**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012.**

[Mensagem de veto](#)

Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

[Regulamento](#)

**A PRESIDENTA DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

**Art. 1º** As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

**Parágrafo único.** No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

**Art. 2º** (VETADO).

~~**Art. 3º** Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).~~

**Art. 3º** Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. [\(Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2018\)](#)

**Parágrafo único.** No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

**Art. 4º** As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

**Parágrafo único.** No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

~~**Art. 5º** Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).~~

**Art. 5º** Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. [\(Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2018\)](#)

**Parágrafo único.** No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública.



**ANEXO B – Primeira página da Medida Provisória de nº 870/19 e a parte em que consta o Ministério dos Direitos Humanos**



**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**MEDIDA PROVISÓRIA Nº 870, DE 1º DE JANEIRO DE 2019**

**Exposição de motivos**

Estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 62 da Constituição, adota a seguinte Medida Provisória, com força de lei:

**Objeto e âmbito de aplicação**

Art. 1º Esta Medida Provisória estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios.

§ 1º O detalhamento da organização dos órgãos de que trata esta Medida Provisória será definido nos decretos de estrutura regimental.

§ 2º Ato do Poder Executivo federal estabelecerá a vinculação das entidades aos órgãos da administração pública federal.

**Órgãos da Presidência da República**

Art. 2º Integram a Presidência da República:

- I - a Casa Civil;
- II - a Secretaria de Governo;
- III - a Secretaria-Geral;
- IV - o Gabinete Pessoal do Presidente da República;
- V - o Gabinete de Segurança Institucional; e
- VI - a Autoridade Nacional de Proteção de Dados Pessoais.

§ 1º Integram a Presidência da República, como órgãos de assessoramento ao Presidente da República:

- I - o Conselho de Governo;
- II - o Conselho Nacional de Política Energética;

Art. 42. Integram a estrutura básica do Ministério de Minas e Energia até cinco Secretarias.

**Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos**

Art. 43. Constitui área de competência do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos:

I - políticas e diretrizes destinadas à promoção dos direitos humanos, incluídos:

a) direitos da mulher;

b) direitos da família;

c) direitos da criança e do adolescente;

d) direitos da juventude;

e) direitos do idoso;

f) direitos da pessoa com deficiência;

g) direitos da população negra;

h) direitos das minorias étnicas e sociais; e

i) direitos do índio, inclusive no acompanhamento das ações de saúde desenvolvidas em prol das comunidades indígenas, sem prejuízo das competências do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento;

II - articulação de iniciativas e apoio a projetos destinados à proteção e à promoção dos direitos humanos, com respeito aos fundamentos constitucionais do Estado de Direito;

III - exercício da função de ouvidoria nacional em assuntos relativos aos direitos humanos;

IV - políticas de promoção do reconhecimento e da valorização da dignidade da pessoa humana em sua integralidade; e

V - combate a todas as formas de violência, preconceito, discriminação e intolerância.

Art. 44. Integram a estrutura básica do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos:

I - Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres;

II - Secretaria Nacional da Família;

III - Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente;

IV - Secretaria Nacional da Juventude;

V - Secretaria Nacional de Proteção Global;



- VI - Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial;
- VII - Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência;
- VIII - Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos da Pessoa Idosa;
- IX - o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial;
- X - o Conselho Nacional dos Direitos Humanos;
- XI - o Conselho Nacional de Combate à Discriminação;
- XII - o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente;
- XIII - o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência;
- XIV - o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Idosa;
- XV - o Comitê Nacional de Prevenção e Combate à Tortura;
- XVI - o Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura;
- XVII - o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais;
- XVIII - o Conselho Nacional de Política Indigenista;

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/mpv/mpv870.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/mpv/mpv870.htm)

20/36

---

18/02/2019

MPV 870

- XIX - o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher; e
- XX - o Conselho Nacional da Juventude.